

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**ÉTHIQUE, SENS MORAL ET PENSÉE CRITIQUE CHEZ
LES ADOLESCENTS DU SECONDAIRE
À L'ÈRE DE LA RÉFORME EN ENSEIGNEMENT MORAL**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
CHRISTINE LEVESQUE**

JANVIER 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Ma reconnaissance va d'abord à ma directrice de recherche la professeure Pauline Côté, Ph. D. qui m'a encouragée à poursuivre mon travail malgré les difficultés rencontrées tout le long du processus de recherche. Elle a su m'instruire et m'inspirer avec finesse.

Je souhaite remercier particulièrement le professeur Jean-Yves Levesque, Ph. D. pour son aide précieuse et indispensable. J'ai apprécié particulièrement son professionnalisme et sa grande disponibilité.

Je ne saurais passer sous silence le support amical et affectueux de mes deux collègues de travail, mesdames Nathalie Lévesque et Suzie Saint-Jean, enseignantes en français au secondaire.

RÉSUMÉ

L'adolescence est une période qui est perçue comme étant difficile. Par conséquent, tout intervenant doit éduquer les jeunes à faire preuve de discernement, d'un sens moral et d'une pensée critique dans leur agir, car l'adolescent doit conduire sa vie de façon à ne pas se laisser piéger par les tentations qu'offrent nos sociétés. Utiliser sa pensée critique fait partie des objectifs que le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) prône dans la réforme auprès de tous les enseignants; néanmoins cet objectif se retrouve plus spécifiquement en enseignement moral et religieux, en enseignement moral ainsi que dans le nouveau cours « Éthique et culture religieuse ». Le concours de l'école apparaît nécessaire pour combler les lacunes observées chez les élèves sur le plan de la formation de leur pensée critique. Or, notre objectif de recherche consiste à cerner dans quelle mesure la pensée critique des adolescents de quatrième secondaire se développe au moyen d'une séquence d'enseignement utilisant la démarche du jugement moral. En effet, par le biais d'une recherche-action, nous expérimentons la démarche du jugement moral proposée par le M.E.Q. en enseignement moral. Cette démarche consiste pour les jeunes à élaborer son jugement moral en quatre étapes : voir et juger (étapes exploratoires), décider (étape décisionnelle) et agir (étape de l'action). Cependant, compte tenu de la fin de l'année scolaire nous avons volontairement soustrait la quatrième étape qui est difficilement mesurable. La recherche que nous conduisons est une recherche qualitative. Sous la forme d'une recherche-action nous pourrions apercevoir la valeur des actions pédagogiques sur l'évolution de la pensée critique. Les sujets sont des adolescents de 15 et 16 ans qui fréquentent une école secondaire. Ce sont des élèves composant un seul groupe-classe hétérogène. Des activités d'enseignement et d'apprentissage sont suggérées tout au long des trois séquences du jugement moral. Une recherche sur les religions et les sectes sert de canevas pour notre étude. En effet, cette recherche s'applique sur un travail régulier en enseignement moral de quatrième secondaire. De plus, des exercices d'évaluation sont utilisés pour vérifier l'évolution des élèves tout au long de cette recherche. Premièrement, nous observons si l'attitude positive identifiée par Ennis (1985) est intrinsèque à la pensée critique des élèves. Par la suite, nous examinons si des critères sont indispensables à l'élaboration d'une pensée critique, faits établis par Lipman (1995). Troisièmement, nous considérons le huitième et le neuvième indicateur des progrès de la pensée critique en classe défendus par Ennis (1985), à savoir, l'expression d'une ouverture d'esprit et l'obligation de fournir des efforts constants pour être bien informé. Finalement, nous vérifions si le plaisir et la curiosité sont indispensables au développement de la pensée critique selon l'approche de Costa et Lowery (1999). Nous observons également l'attitude éthique des élèves dans l'évolution de leur travail de recherche. La cueillette des données se déroule sur trois mois à raison de deux périodes de soixante quinze minutes sur un cycle de neuf jours. Nous privilégions l'analyse descriptive et l'analyse interprétative pour notre recherche. L'analyse des données, nous l'espérons, permettra de voir en quoi l'enseignement moral peut avoir une influence sur le développement de la pensée critique des jeunes. En fait, les données fournies par les jeunes faisant partie de l'échantillon, seront déterminantes dans l'évaluation de l'impact de l'enseignement moral auprès des jeunes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'adolescent aujourd'hui.....	5
1.2 L'adolescence : une période vulnérable.....	6
1.3 Le contexte familial des adolescents contemporains.....	11
1.4 Le rôle de l'école	14
1.4.1 L'école : un milieu de vie	14
1.4.2 L'enseignement moral à l'école.....	15
1.4.3 La Réforme en enseignement moral	15
1.4.4 Éthique et sens moral à l'école	15
1.4.5 L'enseignant et l'élève	18
1.4.6 Le rôle de l'élève en Éthique et culture religieuse	20
1.4.7 Le rôle de l'enseignant en Éthique et culture religieuse.....	20
1.4.8 Les rôles proposés à l'école.....	21
1.4.9 La formation de la pensée critique à l'école.....	22
1.4.10 Dernières recherches sur la pensée critique	23
1.5 Problème de recherche	24

1.6	La question de la recherche.....	24
-----	----------------------------------	----

1.7	Objectif de la recherche	25
-----	--------------------------------	----

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE	26
---------------------------------	----

2.1	La pensée critique.....	26
-----	-------------------------	----

2.1.1	Définition de la pensée critique	26
-------	--	----

2.1.2	Indicateurs des progrès de la pensée critique en classe	29
-------	---	----

2.1.3	Préalables en pensée critique : la connaissance et le jugement	30
-------	--	----

2.1.4	Le questionnement.....	31
-------	------------------------	----

2.2	Le développement cognitif et moral de l'adolescent.....	32
-----	---	----

2.2.1	La pensée critique dans le développement cognitif de l'adolescent selon Piaget.....	32
-------	--	----

2.2.2	La pensée critique dans le développement du raisonnement moral selon Kohlberg.....	34
-------	---	----

2.3	La pensée critique et la démarche du jugement moral proposé par le MEQ.....	35
-----	--	----

2.4	Synthèse	36
-----	----------------	----

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE	38
---------------------------	----

3.1	Introduction.....	38
-----	-------------------	----

3.1.1	Le choix de la méthode : Recherche qualitative.....	38
-------	---	----

3.1.2	La nature de la recherche-action.....	39
-------	---------------------------------------	----

3.1.3	Notre échantillon comme étude de cas en milieu scolaire.....	44
-------	--	----

3.2	Déroulement de la recherche	46
-----	-----------------------------------	----

3.2.1	Protocole d'expérimentation	46
A)	Première étape du jugement moral : Voir.....	46
a)	Savoirs déclaratifs de base : questionnaire	47
b)	Niveau de base du jugement de l'élève	48
c)	Pensée exploratoire.....	48
d)	Critères d'une religion et critères d'une secte	49
B)	Deuxième étape du jugement moral : Juger	50
a)	Recherche exploratoire : Le questionnement	50
C)	Troisième étape du jugement moral : Décider.....	52
a)	Le choix : nouveau remue-méninges.....	52
b)	Évaluations critériées.....	52
c)	Solutionner la mise en contexte fictive.....	53
d)	Questionnaire final	53
e)	Autoévaluation.....	53
3.3	Précautions éthiques	54
3.4	Technique de collecte de données.....	54
3.5	Méthode d'analyse des données	54

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION DES DONNÉES.....56

4.1	Analyse descriptive des données	56
4.1.1	Première étape du jugement moral : Voir.....	57
A)	Questions ouvertes.....	57
4.1.2	Niveau de base du jugement de l'élève	60
A)	Mise en contexte fictive 1.....	60
B)	Pensée exploratoire : remue-méninges et classification du remue-méninge	61
4.1.3	Critères d'une religion et critères d'une secte.....	63
4.1.4	Deuxième étape du jugement moral : JUGER.....	63
A)	Recherche exploratrice : Outils de recherche	64
4.1.5	Troisième étape du jugement moral : DÉCIDER	65

A) Nouveau remue-méninges	65
B) Exercice évaluatif	67
C) Reprise de la mise en contexte fictive 2	69
D) Questionnaire final	71
E) Autoévaluation.....	71
 4.2 Analyse interprétative des résultats	74
4.2.1 Première séquence : Voir.....	74
4.2.2 Deuxième séquence : Juger.....	77
4.2.3 Troisième séquence : Décider	79
 4.3 Discussion	88
 4.4 Limites de la recherche	90
 CONCLUSION	92
 ANNEXE 1 Premier groupe de questions.....	94
ANNEXE 2 Deuxièmes groupes de questions.....	95
ANNEXE 3 Mise en contexte fictive	96
ANNEXE 4 Critères d'une religion	97
ANNEXE 5 Critères d'une secte.....	99
ANNEXE 6 Le questionnement.....	101
ANNEXE 7 Catégorisation	102
ANNEXE 8 Évaluation critériée	103
ANNEXE 9 Le choix	104
ANNEXE 10 Évaluation	105
ANNEXE 11 Formulaire de consentement.....	106
 RÉFÉRENCES	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Réponses formulées	61
Tableau 2A	Tableau représentant les mots exprimés lors du remue-méninge.	62
Tableau 2B	Deuxième tableau du remue-méninges représentant les mots liés aux nouvelles connaissances acquises après les recherches.	66
Tableau 3	Tableau répertoriant les 11 critères sur lesquels les élèves s'appuient pour évaluer une religion ou une secte, et ce, en fonction des droits et de la sécurité qu'elles devraient offrir.	68
Tableau 4	Tableau indiquant le niveau de confiance face aux droits et à la sécurité qu'offrent les religions et les sectes.	69
Tableau 5	Tableau mettant en valeur les critères les plus recherchés lors du choix d'une religion.	70
Tableau 6	Tableau sur les connaissances déclaratives et l'intérêt face à la recherche.	72
Tableau 7	Tableau illustrant le niveau du plaisir et de la satisfaction des élèves ...	73
Tableau 8	Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2 Première catégorie : Qualités recherchées	80
Tableau 9	Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2 Deuxième catégorie : Besoins physiques	81
Tableau 10	Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2 Troisième catégorie : Valeurs morales et sociales recherchées	82
Tableau 11	Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2 Troisième catégorie : Peurs	83
Tableau 12	Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2 Troisième catégorie : Besoins généraux	84

INTRODUCTION

De multiples auteurs traitent de la réalité de l'adolescence. Certains sont optimistes (Dolto, 1988; Fize, 1994; Natanson, 1998; Roy-Bureau, 2002; Morin, 1985; Gutton, 2005), d'autres par contre, (Grand'Maison, 1992, 1999; Vitaro et Carbonneau, 2000; Barel, 1984; De Koninck, 2006) en démontrent une vision plutôt pessimiste. C'est une période qui est perçue comme étant difficile. Pour la plupart de ces professionnels, le présent et l'avenir apparaissent sombres pour les adolescents. Par ailleurs, les médias véhiculent, à travers la sélection des nouvelles et des téléseries, une image souvent délinquante de l'adolescent.

Jusqu'à quel point ce discours défaitiste peut-il se répercuter sur la perception que les adolescents ont d'eux-mêmes ? Pour traverser cette période, les adolescents doivent recourir à une pensée critique afin de garder une image positive et ce, en dépit des pressions qu'exerce son entourage. Après bien des recherches sur le comportement des adolescents, a-t-on doté ceux-ci d'un solide sens critique leur permettant d'effectuer des choix éclairés ? Sont-ils pourvus d'instruments tels que des valeurs fondamentales, une conscience éclairée, des connaissances diversifiées ? Amener l'élève à utiliser sa pensée critique, fait partie des objectifs que le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport prône auprès de tous les enseignants. Néanmoins, en vertu de sa réforme, cet objectif se retrouve plus spécifiquement en enseignement moral et religieux, en enseignement moral ainsi que dans le nouveau cours « Éthique et culture religieuse ». Dès le primaire, ces cours ont pour mission le développement d'une compétence en éthique.

Le développement des nouvelles technologies et des savoirs aurait éloigné les individus des institutions (académiques, religieuses, etc.) qui fournissaient un sens à leur existence. Ces institutions leur donnaient des principes pour guider leurs actions. Aujourd'hui, les univers religieux et spirituels se multiplient, suggérant de nouvelles valeurs et de nouvelles éthiques (Lemieux, 2005). Les jeunes doivent ainsi reconstruire leur cadre de référence. L'adolescent fait face à des choix constants, dans sa famille, en

relation avec ses pairs, à l'école, sans oublier les dangers potentiels devant lesquels il aura à se situer. Pour Lemieux, est-il réaliste de penser que, nonobstant les dangers et les tentations liés à notre époque, l'adolescent d'aujourd'hui possède un bagage suffisant lui permettant d'accéder à une réflexion critique ?

Morin (1985 :10-11) se positionne face aux jeunes :

« Car il y a dans la jeunesse de tout âge une fraîcheur et une vigueur qui ne demandent qu'à servir et une force créatrice en quête constante de finalités, une joie de vivre qui a besoin de rayonner et une foi en l'avenir qui n'attend qu'à se déployer pour convaincre et inspirer. Il y a encore dans toute âme des désirs et des passions qui débordent d'idéal et une soif de connaître qui exige la vérité, des tendances et des penes qui cherchent une direction et une dépendance qui requiert l'autonomie partagée. Dit autrement, il y a chez tous les jeunes une sorte d'exigence qui est en même temps un aveu, qui vient du plus profond d'eux-mêmes et qui révèle qu'ils ont besoin des autres pour être et pour devenir, de la présence active des autres, de la nourriture des autres. Ils ont besoin d'être éduqués et qu'on les éduque ».

Au-delà de cette image blasée que l'adolescent projette, Morin (1985) certifie qu'il existe encore cet enfant en appétit d'étonnement et d'émerveillement.

En éducation, la clientèle adolescente représente un défi à cause justement de la perception que la société entretient de cette tranche d'âges. Combien de fois avons-nous entendu des personnes vanter le courage et la détermination des enseignants(es) œuvrant auprès de cette clientèle ? Comment se fait-il que les adolescents aient si mauvaise presse auprès des adultes ? Ne sommes-nous pas portés à les rendre immédiatement responsables lorsqu'il y a manifestation de violence ou de vandalisme ? En fait, pour Gutton (2005), la société a besoin de coupables. Nous les blâmons pour leur inconscience, leur manque de compassion et leur manque d'intérêt. La question est de savoir s'ils en sont réellement dépourvus et si, malgré tout ce que l'on en pense, le désir de comprendre et d'apprendre demeure. L'adolescent d'aujourd'hui possède-t-il cette pensée critique que tout être humain doit posséder afin de développer sa conscience et son bon jugement ? Pour Paris et Bastarache (1995), cette pensée critique se veut une réflexion sur le pouvoir d'une pensée

autonome, elle est tout le contraire des réponses toutes faites, de l'acceptation aveugle des doctrines politiques, religieuses ou autres. La pensée critique est une pause avant d'accepter une idée ou de s'engager dans une action afin d'en juger sa valeur.

Dans le premier chapitre, nous étudierons l'adolescent d'aujourd'hui dans sa vulnérabilité et ce, dans les contextes familial, scolaire et social. Le deuxième chapitre présente différentes définitions de la pensée critique ainsi que le développement cognitif et moral de l'adolescent, essentiel à l'expression de la pensée critique. Enfin, la démarche du jugement moral proposée par le MEQ sera explicitée. Nous décrirons la méthode utilisée pour atteindre l'objectif et la façon dont nous avons procédé. En fait, l'objectif de cette recherche consiste à répondre à la question suivante : « Comment la démarche morale telle que proposée dans le programme d'enseignement moral favorise le processus du développement critique ». Finalement, le quatrième chapitre sera consacré aux analyses des données et aux résultats de cette recherche.

CHAPITRE PREMIER – PROBLÉMATIQUE

Natanson (1998) souligne que l'adolescent¹ découvre une capacité d'étonnement devant les transformations toutes neuves qu'il vient de connaître. Elle ajoute que c'est la période des extrêmes, notamment dans les besoins et les contradictions : besoins d'aventure et de sécurité, de risque et de protection, de rencontre et d'isolement, d'agitation et de calme, etc. Galland (1997) parle d'une personnalité intérieure en ébullition avec des joies intenses suivies de déprimés incompréhensibles. L'adolescent entre dans une période d'égoïsme, à savoir qu'il se croit le centre d'intérêt.

En effet, l'adolescent est porté à percevoir le monde à partir de son seul point de vue (Bee et Boyd, 2003). Il est exigeant et demande des réponses claires à ses questions. Ce faisant, l'adolescent lance un appel à la société tout entière, à sa famille, à ses parents, à l'école et à ses professeurs (Gutten, 2005). Tout son être a soif de confiance, cette confiance indispensable pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Il s'agit ici d'être le « maître de sa pensée ». Autant de raisons pour le guider et l'encourager dans son besoin de réalisation.

Dans les sociétés traditionnelles le jeune était projeté rapidement dans le monde des adultes. Ses nouvelles responsabilités le plaçaient dans l'obligation d'utiliser le plus efficacement possible sa pensée critique afin d'atteindre un certain niveau de sécurité et de maturité. Comme le rapporte le sociologue Fize (1994), les valeurs classiques, comme le travail, la famille, la solidarité, l'égalité ont laissé la place à des valeurs modernes comme l'argent, le plaisir, le risque, le défi. Une multitude de raisons existent pour éduquer les jeunes à faire preuve de discernement et d'une pensée critique dans leur agir.

¹ Afin de faciliter la lecture, la forme au masculin sera utilisée pour les deux sexes.

1.1 L'adolescent d'aujourd'hui

Aujourd'hui, les adolescents sont les enfants des parents issus des cohortes de la fin du «baby-boom». Ils sont nés dans les années 1980 au moment où s'opèrent des mutations importantes au sein des deux grandes institutions qui encadrent l'adolescence, à savoir la famille et l'école. Comme le mentionne Hurtubise (2005) et Tahon (1995), les transformations vécues dans les familles des trente dernières années se sont caractérisées par un processus de «désinstitutionalisation» de la famille. De nos jours, ces transformations prennent une forme différente qui laisse la place à la diversité et au pluralisme. Pour certains, ceci peut sembler dangereux dans une société. Cependant, les auteurs précités jugent ces transformations très positives pour celle-ci. En effet, la démocratie est entrée dans les familles permettant à chacun de s'exprimer et cette nouvelle façon a bouleversé l'exercice de l'autorité. (Gruyère-Arnaud, 2005).

Autre effet remarqué de cette mutation : l'allongement de la scolarité des jeunes a permis de développer une dépendance les éloignant de leur responsabilité sociale, dépendance qui apparaît selon Pasquier (2005) comme nuisible pour la société. Dolto (1988) croit également que la jeunesse souffre de trop de facilité de vivre et d'un manque de motivation. Les adolescents prennent de plus en plus conscience de la divergence de leurs valeurs et de leurs intérêts vis-à-vis du monde des adultes. De plus, le groupe d'amis influence considérablement l'attitude et les comportements de l'adolescent. Pourtant, Galland (1997) ne s'inquiète pas outre mesure de ce constat; dans bien des domaines, les jeunes ne s'éloignent pas beaucoup du reste de la société puisqu'à cet âge, ce sont les amitiés qui dominent. En fait, un jeune a besoin d'aimer les gens de son âge et d'apprendre par ceux de sa propre génération. De nombreux témoignages de jeunes, en groupe ou en entrevue, confirment que l'amitié occupe une place primordiale; pour la plupart des jeunes, l'amitié passe avant l'amour. De plus, Natanson (1998) stipule que le recours à ses pairs pour se situer face au monde des adultes apparaît comme une nécessité pour l'adolescent

puisque'il fait l'apprentissage des relations. En effet, pour les jeunes fragilisés, l'amitié à elle seule peut rendre leur quotidien vivable et supportable.

Les auteures Bee et Boys (2003) ont également noté que l'adolescent doit conduire sa vie de façon à ne pas se laisser piéger par les nombreux problèmes sociaux (décrochage, délinquance, abus d'alcool et drogues) qui jalonnent sa route. Dans cette nouvelle réalité, l'adolescent doit démontrer une pensée critique des plus aiguisée pour ne pas souffrir de ses choix.

1.2 L'adolescence : une période vulnérable

Selon Gauthier (1994), l'adolescence est l'âge de l'imagination, de l'action et du désir d'indépendance, la consommation peut devenir un attrait particulièrement désirable. Quand on parle de consommation, il est question de l'extraordinaire marché que représente l'adolescence. L'auteur donne l'exemple d'un sondage effectué en 1989 où il est indiqué que pour les 15-24 ans, le plaisir de consommer est si important que l'achat produit plus de plaisir que l'utilité du produit. Les adolescents constituent une clientèle facile et impressionnable. Selon Natenson (1998), on les exploite sans se préoccuper des répercussions dramatiques que cette consommation excessive aura sur eux. Les modes, qu'elles soient alimentaires, vestimentaires ou sportives pousseront inlassablement les jeunes à consommer s'ils ne veulent pas vivre la marginalisation. La publicité est le vecteur par excellence de cette surconsommation. Comme l'affirme Houssaye (1992), la publicité présente un modèle de valeurs qu'elle impose aux gens. Par conséquent, les objets ne sont plus produits pour répondre aux besoins des gens, mais pour correspondre à leurs désirs. « Les jeunes disposent donc désormais d'une culture commune prolifique : de la musique, des émissions de télévision ou de radio, des magazines, des jeux vidéo, des forums de discussion sur le Net, etc. » (Pasquier, 2005 : 27). Par ailleurs, le domaine des technologies

d'informations et de communication (TIC) offre des informations pas toujours très crédibles et qui nécessitent une pensée critique.

Le jeune développe une pensée critique avisée pour ne pas céder à cette pression. La plupart des modèles privilégiés par les jeunes sont créés de toute pièce par une programmation, télévisée ou radiophonique, superficielle et artificielle ne durant que le temps de l'argent rapporté. Or, pour Leroux (2004), nos pulsions, nos désirs et nos images nous emprisonnent et si, comme adultes il est difficile de s'y soustraire, imaginons la difficulté pour un adolescent. Nous pouvons entrevoir que ces modèles proposés par le « star-système » n'incitent pas les jeunes à prendre une distance critique face à eux. Comme le mentionne Grand'Maison (1999 : 200) : « Il faut dire que le star-system exalte médiatiquement certaines idoles qui prétendent transcender tout jugement quel qu'il soit, qu'il s'agisse de valeurs à respecter, de bien ou de mal, de vrai ou de faux ». Que peuvent faire des parents devant une telle croisade médiatique ? Ce filon que représente la recherche d'une idole et/ou d'un modèle semble être intarissable. Le jeune a besoin de modèles capables de l'aider à structurer sa vie. C'est tentant pour un jeune d'imiter une personne que l'on apprécie. Néanmoins, certains comportements considérés comme indésirables peuvent en découler. D'autres réalités, comme l'attrait pour les substances psychoactives (drogues et alcool), la dépression, le suicide, la pornographie et le virtuel représentent des tentations ou des dangers potentiels qui pourraient être à la source de l'indifférence ou de la démission morale de certains jeunes.

Des études réalisées par Vitaro et Carboneau (1997), indiquent que la consommation fréquente de tabac débute vers l'âge de 12-13 ans pour environ un jeune sur sept et progresse graduellement tout au long de l'adolescence et ce, dans tous les milieux. Toujours selon les études de Vitaro et Carboneau, 15 % des jeunes rapportent avoir commencé à boire de l'alcool avant l'âge de 13 ans. De plus, la consommation de marijuana et de haschich débute entre 13 et 14 ans. Plusieurs recherches ont démontré qu'une consommation précoce de substances, associée à des problèmes de comportement,

prédit une consommation future persistante de ces mêmes substances ainsi que l'expérience de substances plus nocives. Les auteurs, mentionnés plus haut, nomment la vulnérabilité chez certains jeunes comme facteur de risque et donnent les causes probables de cette dépendance. D'après Brunelle, Brochu et Cousineau (2005 : 283) : « Le motif principal de consommation résiderait plutôt dans le désir d'oublier leurs problèmes, ne serait-ce que momentanément ». En effet, pour ces auteurs, la promotion de l'alcool dans les médias, l'absence de règles de conduites claires, l'attitude complaisante à l'égard des substances, le manque de soutien ou la négligence parentale, un régime pédagogique autoritaire dans certaines écoles ainsi qu'une politique d'exclusion des jeunes de leur milieu scolaire n'aident en rien les adolescents d'aujourd'hui.

En somme, l'adolescence offre un terrain particulièrement exposé à diverses influences. Dans cette tranche de vie, la pensée critique demeure essentielle afin de faire des choix éclairés. Malheureusement, tous les facteurs énumérés précédemment contribuent à inciter les jeunes à consommer davantage. Ils banalisent les drogues « douces »; le tabac et l'alcool demeurent un moyen de s'affirmer, une façon rapide d'avoir du plaisir, de jouer à l'adulte mais sans les responsabilités. Ces substances nourrissent l'apathie et l'indifférence et les font fuir dans l'imaginaire. Par ailleurs, Natanson (1998) affirme que l'adolescent se sent intégré et se retrouve égal aux autres lorsqu'il consomme.

Le cerveau peut-il rester alerte devant un abus de substances ? La consommation abusive représente à elle seule une des causes sérieuses de la dépression et du suicide. De plus, cette consommation est responsable pour une bonne part de l'augmentation de la violence chez les jeunes (Cousineau, Brochu et Fu Sun, 2005). Une démission de cet ordre prouve que la perte totale d'une pensée critique sur son agir aura des conséquences désastreuses sur le pouvoir personnel. Mais là encore, il serait dommage de voir cette attitude chez tous les jeunes. En effet, une minorité tombe dans l'excès, les autres s'en sortent très bien. (Vitaro et Carbonneau, 2000)

Le suicide demeure relativement rare avant la fin de l'adolescence. Cependant, on doit admettre qu'un jeune vulnérable est plus à risque, près de 4 % des Québécois de quinze ans et plus admettent avoir sérieusement pensé au suicide. D'après les plus récentes données de l'Institut de la statistique du Québec, le suicide est la première cause de décès des adolescents de 15 à 19 ans.

Gratton et Lazure (1996) insiste sur l'importance d'une connexion entre de bonnes ressources intérieures et extérieures avec des valeurs personnelles ou empruntées pour empêcher ce vide d'être qui constitue un terrain propice à des pensées suicidaires. Le vide intérieur responsable de cette démission pourrait être évité, selon Roy Bureau (2002), si on aidait les jeunes à développer leur identité morale. Sur cette voie, Leroux (2004 : 209) parle de l'aliénation spirituelle: « Les mots nous manquent ici pour désigner le vide intérieur créé lorsque aucune culture, aucune activité critique, aucune représentation symbolique n'a été cultivée de manière profonde chez une personne pour aller à la rencontre de la finitude et de l'injustice ». De pauvres ressources ainsi que de piètres valeurs présentent le suicide comme un choix possible dans la délivrance de la souffrance de certains jeunes.

Grand'Maison (1999) voit les adolescents avec un univers intérieur confus, sans culture, sans limite sacrée à respecter. Ils sont, selon l'auteur, contrôlés par des pulsions immédiates et tyranniques, asociales et amoraux. Aujourd'hui, l'adolescent est exposé à un raisonnement vide (Bédard, 2003). Toujours selon Bédard, une éducation axée sur une pensée critique pourrait éviter cette escalade dangereuse.

Gutton (2005) voit chez les adolescents une nouvelle culture qui discrédite les repères traditionnels. En effet, les médias idéalisent et renforcent l'image d'une culture dont les conduites à risque séduisent les jeunes. Dans nos sociétés contemporaines, ces conduites à risque ne sont pas tellement éloignées des rites de passage qui marquent un désir de vivre apportant un sens à leur vie (Breton, 2004). Trop d'images de violence

(images fictives ou morts réelles) banalisent des comportements mortifères (Fize, 1994). De plus, un environnement pornographique accessible, où tout est acceptable, souhaitable et possible et même la violence amoureuse rendent les jeunes amers et désillusionnés (Robert, 2005). Pour Hintermeyer (2005), la violence est pratiquée comme un moyen de s'affirmer et de se protéger. Cependant, l'auteur ajoute qu'avec l'aide d'adultes éducateurs, l'adolescent pourrait prendre une distance face à ses comportements et adopterait un point de vue critique sur lui-même. L'adolescent plus fragile et influençable n'a pas toujours la chance d'être suivi et encadré par des professionnels. Lorsqu'un contexte familial difficile ou un événement traumatisant s'ajoute, comme le mentionne Dolto (1988), toutes les composantes idéales d'une période dépressive ou d'un passage à l'acte sont réunies. Il faut toutefois ajouter que même s'il y a une faible proportion de la jeunesse qui arrive à poser ce geste extrême, cette situation demeure insupportable. Gratton (1996 : 325) conclut : « Devoir constamment choisir, prendre des risques et décider des valeurs qui les intéressent, tout en évaluant correctement leurs ressources, peut, à la longue, devenir extrêmement exigeant, épuisant, insatisfaisant pour les jeunes. Certains n'arrivent pas à relever ce défi et finissent par se donner la mort ».

Barel (1984) dénonce la société et la rend responsable du refus de la transcendance. Or, l'adolescent, pour atteindre sa pleine maturité, a besoin de se dépasser et de se surprendre lui-même. L'impuissance, la faillite éducative, une insécurité souvent liée à l'absence d'un cadre de vie, de repères assez cohérents conspirent afin d'empêcher le jeune à surmonter les obstacles inhérents à son groupe d'âge, ce que l'auteur surnomme le vide social. L'adolescent s'enfonce graduellement dans l'insignifiance selon lui.

Le regard posé sur les adolescents est-il trop souvent biaisé par les attentes que nous plaçons en eux ? Est-ce que les jeunes auraient perdu leur capacité à faire des choix sensés ? Ce sont les jeunes les plus en difficulté et les familles les plus démunies qui ont alimenté les préjugés sur les adolescents et leur famille. De plus, Choquet (2005) indique que moins de 20 % de la population juvénile a été à la base du discours concernant 100 % d'une

génération. Aujourd'hui plus que jamais, ils ont à faire face à un adversaire d'un genre nouveau. En effet, Natanson (1998) parle des « nouvelles forces ténébreuses » éloignant les adolescents de leurs rêves tout en leur donnant l'illusion d'être des adultes. La drogue, la délinquance, la pornographie, la violence, le chômage et l'absence de communication sont dorénavant « les représentants des forces obscures de notre nouveau millénaire ».

La société doit accorder une place aux adolescents, pas toute la place bien sûr, mais une place suffisante pour être et pour devenir. Or, cette place que l'adolescent doit occuper, où doit-elle prendre sa source? Dans les paragraphes suivants, il sera question de la place qu'occupent les parents au sein de la famille ainsi que leurs influences.

1.3 Le contexte familial des adolescents contemporains

Selon Bee et Boyd (2003), près des deux tiers des parents perçoivent l'adolescence comme l'une des étapes les plus difficiles dans leur rôle parental, autant pour la perte d'autorité que pour les inquiétudes devant les besoins de liberté et d'autonomie revendiqués par les adolescents. Ils estiment qu'environ 5 à 10 % des familles nord-américaines étudiées subissent une détérioration catastrophique de la qualité de la relation parents-enfants au cours des premières années de l'adolescence. De même, une famille sur 5 est touchée par de sérieux problèmes d'ordre très divers (Peeters, 2005). Pour Hone et Mercure (1996), la tâche d'élever des adolescents est sans doute plus compliquée que celle d'éduquer des plus jeunes. Néanmoins, de nombreux théoriciens croient que les conflits demeurent nécessaires et même, sains pour le développement normal des adolescents. Ceux-ci apprennent à se découvrir en tant qu'individus tout en engageant un processus de séparation avec leurs parents. Cependant, d'après des recherches effectuées partout dans le monde, Bee et Boyd (2003) indiquent que les adolescents demeurant intimement attachés à leurs parents le resteront toute leur vie; c'est également toujours auprès de ces derniers qu'ils retrouveront affection et sécurité. En effet, malgré le manque d'autorité de plusieurs

parents, ils demeurent, tout de même, la première référence. Les parents choisissent souvent de ne rien faire ou de ne rien dire. Le manque de repères chez les parents provoque un manque de repères chez les enfants. Pourtant, les jeunes souffrent plus d'insécurité que d'un manque de liberté. Pour Grand'Maison (1999 : 109) : « la permissivité totale est la pratique la plus susceptible de livrer l'enfant à une indifférenciation sans repères qui l'empêchera de se structurer. Combien de dépresses, de suicides d'ados sont aujourd'hui vécus dans un univers intérieur indifférencié ». Un adolescent confus, perdu, sans repères ni sécurité devient une proie facile pour un système sans scrupules (petite pègre, exploiters, dealer, etc.).

Une sécurité autant émotive que matérielle demeure la pierre angulaire dans l'édification d'une solide personnalité. Si, de plus, elle est renforcée par l'amour et la présence de parents attentionnés, on y retrouve les meilleures garanties pour une croissance équilibrée. En effet, les parents sont les premiers responsables de la qualité ou de l'absence des éléments indispensables à la conception du sens critique chez l'adolescent. Quelques hypothèses furent avancées pour expliquer l'impuissance parentale.

Les changements dans les rôles ont contribué à transformer le fonctionnement familial. En effet, Gauthier (1994) et Gutton (2005) révèlent que l'avènement du féminisme a confondu les rôles féminins et masculins. L'autorité du père s'en est trouvée effacée d'autant plus que la taille des familles a favorisé une relation plus démocratique qu'autoritaire et patriarcale. Un désengagement paternel semble apparaître surtout en période de séparation. Pour leur part, Cyr et Carobene (2004), en s'inspirant des recherches de Dandurand (1994), stipulent que plus de 20 % des enfants n'ont pas de contact avec leur père. La majorité des enfants qui vivent avec leur mère voient leur père moins d'une fois par semaine. Pépin (2005 : 274) s'interroge : « Où sont les pères ? Que s'est-il passé dans notre société pour que le père de famille ne joue pas son rôle ? ». La présence du père n'est plus absolument essentielle pour le fonctionnement de la famille, il n'est plus exclusivement le pourvoyeur de la famille. Tahon (1995) appuie cette hypothèse d'une

démission des pères parce qu'ils ne se retrouvent plus dans ce rôle de pourvoyeur. Cependant, Merrieu (2002) et Pépin (2005) soutiennent qu'on devient père lentement et seulement si la mère donne la place. En effet, dans le couple moderne, la mère prend au père le pouvoir de décision en ce qui concerne l'enfant. Même en l'absence de leur père, les jeunes reconnaissent facilement les responsabilités qui incombent à leur mère. Sans aide, elle peut élever quand même son ou ses enfants. Des études menées par Lefebvre et Mérrigan (1998) et Neyrand (2000) portent à croire que les mères prodiguent plus de soins directs aux jeunes enfants que ne le font les pères. Tahon (1995) abonde largement en ce sens en rajoutant que les enfants sont surtout sous la responsabilité de la mère. Non seulement c'est observable dans les familles biparentales, mais c'est particulièrement flagrant dans les familles monoparentales et dans les familles recomposées (Pépin, 2005). Pourtant, le père comme la mère jouent un rôle fondamental dans la construction identitaire de la naissance à l'âge adulte. Pour Le Camus (2000), le père initie l'enfant à la socialisation et à la culture et la mère voit à la protection et au bien-être de celui-ci. Donc, l'un stimule et l'autre sécurise. De plus, Widlöcher (1998) et Porot (1976) voient le père comme le représentant du sexe masculin dans ce qu'il appelle la « constellation familiale ». Pour ces auteurs, cette représentativité assure un équilibre dans la vie affective, concourant ainsi à l'indépendance et à l'autonomie de l'enfant. En somme, tout parcours éducatif suppose un enseignement à la pensée critique. Pour y arriver, le rôle de chaque parent doit être bien défini. Par conséquent, le parent est un modèle, un guide, un leader. Néanmoins, une bonne part des problèmes de communication réside dans le déséquilibre de ces rôles. Toutefois, comme le souligne Hurtubise (2005), il ne faut pas en conclure à un affaiblissement ou à une disparition de la morale familiale.

Finalement, pour les auteurs, les nouvelles réalités familiales et parentales demandent aux adultes une mise à jour continue dans leurs façons d'éduquer. Être parent demande des qualifications particulières qui ne sont pas toujours intrinsèques. Chaque parent apprend à le devenir. Des habiletés telles que le raisonnement logique, l'argumentation et la prise de décision représentent pour certains parents une lacune.

Lipman (1991) dénonce la faiblesse du jugement chez les enfants or, l'enseignement devrait viser à améliorer leur jugement. Cependant, la progression du jugement sera possible si l'école se préoccupe de développer le raisonnement indispensable au déroulement de la pensée critique.

1.4 Le rôle de l'école

Jusqu'à quel point l'école joue-t-elle un rôle déterminant dans l'édification de la pensée critique chez l'adolescent ? Pour une bonne part, c'est à l'école que l'enfant apprend à se comporter en société, à prendre position au niveau de ses valeurs et c'est toujours à l'école qu'il apprend à se différencier des autres et à assumer ses choix. L'école est son second milieu de vie.

1.4.1 L'école: un milieu de vie

Que représente l'école pour l'adolescent ? Le cursus scolaire est entièrement marqué par l'apprentissage social, il doit apprendre à composer avec l'autre ou les autres. Galland (1997) précise que les adolescents vivent un emploi du temps chargé et possèdent peu de temps disponible pour se consacrer à d'autres choses que les activités scolaires, parascolaires et familiales. Or, il est logique de penser que leur vie sociale se passe en majeure partie à l'école. Sans l'école, les jeunes sont désœuvrés, trouvent le temps long et ont hâte de retrouver leurs activités régulières qui les encadrent et les sécurisent. L'école n'est pas pour la majorité un lieu de réclusion, elle représente plutôt un univers de rencontres et d'apprentissages. Une étude réalisée par Bouchard, St-Amand, Bouchard et Tondreau (1997) rapporte qu'un encadrement plus suivi par les parents entraîne chez l'adolescent une vision plus positive de l'école, un plus grand investissement, un meilleur rendement scolaire et un optimisme quant à l'avenir professionnel. Si l'école n'était pas

obligatoire, ils y viendraient tout de même. Bien sûr, l'école offre une multitude de programmes estimés ou non par l'adolescent. Certains cours sont plus appréciés que d'autres, habituellement l'enseignement moral fait partie des favoris parce qu'il comporte un arrêt, un espace essentiel pour la réflexion et l'introspection.

1.4.2 L'enseignement moral à l'école

Le programme d'enseignement moral du MEQ (1986) propose de traiter la question fondamentale qu'est la quête de sens. En effet, plus que jamais, l'adolescent cherche un sens à sa vie. La pensée critique s'inscrit parfaitement dans cette démarche. Pour y parvenir, il suffit de prendre en considération la réalité du jeune et ses réactions face aux défis moraux contemporains; ainsi, son angoisse existentielle s'en verra diminuée. En effet, l'éducation morale au secondaire s'inscrit à l'intérieur d'une démarche de développement de la personne. De plus, elle s'efforce de le faire en fonction de la collectivité. Être bien avec soi-même, c'est bien, mais l'être aussi avec les autres, c'est mieux. Bref, l'éducation morale vise le développement intégral de la personne. Cette discipline a comme objectif d'aider l'élève à trouver des réponses à ses questions afin de permettre son plein épanouissement tout en respectant son environnement.

Pour Houssaye (1992), « éduquer moralement, c'est aider un être à dégager lui-même l'autonomie de sa volonté, c'est l'aider à passer de l'égoïsme à la spiritualité de la raison » (p. 30). Grand'Maison (1999) suggère de doter les jeunes d'un solide support intérieur. Plusieurs parents comptent sur les enseignants en morale pour y parvenir.

1.4.3 La Réforme en enseignement moral

Dans le cadre de la Réforme scolaire, l'éducation en matière d'éthique et de religion connaît à l'heure actuelle un virage historique au Québec, par la mise en place d'un cours particulier à partir de l'automne 2008. En effet, les disciplines de l'enseignement moral, de l'enseignement religieux confessionnel et de l'éthique et culture religieuse sont regroupées dans le domaine nommé « développement personnel ». D'après le MEQ (2004), les disciplines qui relèvent de ce domaine visent à permettre à l'élève d'accroître son estime de soi, de se responsabiliser face au développement de toutes les dimensions de son être, de se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble telles que l'engagement, la solidarité, l'égalité des personnes, le respect de l'autre et de l'environnement et le développement des compétences qui l'aident à agir et à interagir de manière saine et efficace.

Il est devenu maintenant inapproprié de parler « du développement personnel »; à la lumière d'une nouvelle définition du sujet éthique. Il s'avère plus approprié de parler du développement « de la personne ». En effet, on ne touche pas seulement le développement de l'identité personnelle, mais également le développement du rapport avec la collectivité. Un domaine qui vise le développement intégral de l'élève. La Réforme de l'éducation pour ses programmes d'enseignement religieux et de morale devrait répondre à cette nécessité pour les jeunes d'aujourd'hui de s'inscrire dans une démarche où la quête de sens, le mieux-être et le mieux-vivre ensemble sont recherchés. L'ancien programme proposait également cette démarche. Les cours d'enseignement moral, d'éthique et de culture religieuse viennent confirmer l'importance de considérer ce domaine comme étant celui du développement de la personne dans toutes ses dimensions. Ils ont, entre autres comme mission, de développer la pensée critique chez les adolescents afin de les doter d'une conscience personnelle et sociale en vue d'un mieux-être et d'un mieux-vivre.

D'après le MEQ (2004), enseigner le sujet éthique n'est pas exclusif aux enseignants de ce programme. D'une manière ou d'une autre, tout enseignant contribue à l'enseignement du programme éthique. De plus, les approches d'éducation morale donnent

aux enseignants des outils précieux pour l'atteinte des compétences transversales (qui sont d'ordre personnel et social, intellectuel, méthodologique, et de la communication personnelle et sociale). Toujours selon le MEQ, le programme d'enseignement moral entretient des liens nombreux et divers avec les autres disciplines. Ces liens concernant aussi bien les compétences que les situations d'apprentissage pourront être tissés. L'élève apprend à établir des relations entre un contexte, des actions susceptibles d'améliorer des situations problématiques et les conséquences de ces actions. Ces actions contribuent ni plus ni moins au développement de la conscience planétaire. Le nouveau programme vise trois compétences spécifiques : construire un référentiel moral (se doter d'un système de valeurs, de repères moraux signifiants, etc.), se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique (identifier les enjeux éthiques, examiner les différentes opinions, etc.), pratiquer le dialogue moral (participation au dialogue, manifestation d'une pensée critique, etc.).

Les enseignants secrètent leurs propres valeurs qu'ils transmettent sans en être obligatoirement conscients. En effet, une éducation aux valeurs se fait dans toutes les disciplines. Par exemple, les règles de vie, les règles de fonctionnement en classe, la gestion des conflits concourent à consolider l'identité de l'élève. D'après Bouchard (2004 : 19),

« ...cette éducation aux valeurs outille également l'enseignant pour traiter des domaines généraux de formation qui font appel aux grandes questions qui préoccupent l'élève: se responsabiliser par rapport à sa santé et son bien-être; entreprendre et mener à terme des projets de vie qui lui permettront de se réaliser et de s'insérer harmonieusement dans la société; entretenir un rapport dynamique avec son milieu et développer un regard critique par rapport à la consommation et à l'exploitation; être capable de sens critique, éthique et esthétique par rapport aux médias; participer activement à la vie démocratique et être ouvert sur le monde et respectueux de la diversité. »

Un enseignant soucieux recherche les occasions pour éduquer l'élève en tant que sujet éthique.

1.4.4 Éthique et sens moral à l'école

Pourquoi parler de l'éthique et du sens moral à l'école ? Tous les intervenants s'accordent sur un point, celui de la conscience sociale. Reboul (1994) parle d'une éducation à l'humanité qui fait l'apologie d'une approche réflexive sur soi-même et sur les autres, cette réflexion repose sur une éthique relationnelle qui est au cœur de l'expérience humaine. Ainsi tous les intervenants ont le souci d'éveiller l'élève à sa prise en charge et à son autonomie. Pour y parvenir, le dialogue éthique est une condition *sine qua non* à la réussite d'une démarche qui conduit à la prise de décision éthique selon Parent (2006). En effet, comme le fait remarquer De Koninck (2006 : 79): « Toute réflexion éthique doit prendre en compte la montée inéluctable du phénomène d'autodestruction chez les jeunes : la drogue, la violence, le décrochage scolaire etc., sont des réalités et l'école, au même titre que la famille et la société en général, doit viser à éduquer concrètement l'agir des jeunes ».

Dans le contexte social actuel, le rôle principal de tout le personnel d'une école, consiste à enseigner l'attitude morale ainsi le jeune apprend à exercer graduellement sa pensée critique. En grande partie, les enseignants ont cette lourde responsabilité. Maintenant en quoi consistent les obligations et les responsabilités des enseignants.

1.4.5 L'enseignant et l'élève

Pour Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004), la relation entre élèves et enseignants constitue un véritable lien marqué par l'affectivité. Des recherches portant sur la place de l'affectivité en classe et dans la relation pédagogique prouvent son importance sur les acquisitions scolaires des élèves et dans leur rapport à l'enseignant. Même si les élèves adolescents privilégient une dimension cognitive de la relation pédagogique, ils recherchent pareillement une relation affective avec l'enseignant. Toujours d'après Lafortune et coll. (2004), tout enseignant devrait être convaincu que le plaisir que procure

un apprentissage est une condition essentielle à la réussite des jeunes. Pourtant, les croyances véhiculées par la société font en sorte que les apprentissages sont perçus comme un travail difficile qui n'a rien à voir avec le plaisir. Cependant, Krishnamurti (1982) affirme que le plaisir d'apprendre s'accroît au contact d'un enseignant respectueux et affectueux.

Une étude réalisée par Bouchard et coll. (1997) précise qu'au même titre que les enseignants, les élèves se font une représentation de ce qu'est un « bon prof » ou un « mauvais prof ». Leurs jugements se basent sur des éléments essentiels dans leurs apprentissages : l'intérêt, l'efficacité, la relation. L'humour joue aussi pour une bonne part dans la relation enseignant/adolescent. Natanson (1998) ajoute que certains jeunes en difficulté de communication avec leurs parents, verront dans leurs enseignants, des adultes signifiants capables d'écouter. Ces jeunes ont un immense besoin de rencontrer des adultes authentiques qui aiment leur métier d'enseignant, c'est-à-dire un enseignant qui dit ce qu'il pense lui-même des grandes questions et puisse écouter la pensée de l'adolescent qui se cherche. Ils sont également conscients que ce métier est exigeant et demande beaucoup de patience.

Pour Bouchard et coll. (1997), l'efficacité des enseignants guide l'intérêt des jeunes. Les adolescents méprisent les enseignants qui ne viennent que pour leur paie. Ils saisissent également que chaque enseignant devrait être spécialiste dans sa matière. Les aspects négatifs vécus dans la relation pédagogique sont liés à l'attitude des enseignants. Houssaye (1992) fait ressortir deux qualités dominantes chez les adolescents : leur esprit d'indépendance et leur sagesse. Ils estiment avoir droit à la dignité et au respect et revendiquent le droit à la parole, celui de donner son avis, celui d'aller à l'école et celui de gérer son temps. Cet auteur ajoute que les jeunes se sentent plus interpellés par les valeurs. C'est une minorité qui affiche un manque d'intérêt. Le rôle de l'enseignant consiste non pas à proposer un système de valeurs extérieures à l'élève, mais à lui permettre de développer son propre système de valeur.

Pour conclure, Lafortune et coll. (2004 : 109) spécifient « qu'il est clair que l'éducation et l'enseignement en classe devraient se baser sur un fondement humaniste centré sur l'attention, l'appréciation, l'encouragement et le réconfort ».

1.4.6 Le rôle de l'élève en Éthique et culture religieuse

Dans le nouveau projet de programme en Éthique et culture religieuse, l'élève est appelé à s'investir dans les tâches à réaliser. Rigueur, persévérance et initiative sont les qualités essentielles pour analyser une situation pour y dégager les enjeux éthiques. De plus, le MELS (2006 : 19) ajoute qu'à « l'égard de la différence et de la diversité, l'élève doit faire preuve d'ouverture, de curiosité et de sens critique pour considérer des façons de penser, d'être et d'agir ou des repères moraux différents du sien ». Un bon climat de classe favorisera l'expression et le respect de soi et de l'autre.

1.4.7 Le rôle de l'enseignant en Éthique et culture religieuse

L'obligation première d'un enseignant en Éthique et culture religieuse est de parfaire sa culture générale et son expertise pédagogique. Sa tâche est de guider et d'accompagner l'élève dans la « découverte et la compréhension de nombreuses expressions du religieux et d'autres expressions culturelles ou représentations du monde et de l'être humain ». (p. 19) Zakhartchouk (1999) surnomme l'enseignant comme un passeur culturel, c'est-à-dire celui qui jette des ponts entre le passé, le présent et le futur, notamment en ce qui a trait à la culture québécoise. En ce qui concerne les religions, il faut que l'enseignant garde une certaine neutralité afin d'exercer une distance critique à l'égard de sa vision du monde.

1.4.8 Les rôles proposés à l'école.

Pour Reboul (1984 : 159), tout enseignement véritable se doit d'inclure la formation de la pensée critique, qui vise à favoriser le développement de l'autonomie de la pensée chez les élèves : « ...une éducation qui prend la liberté pour fin est celle qui donne aux éduqués le pouvoir de se passer de maîtres, de poursuivre par eux-mêmes leur propre éducation, d'acquérir par eux-mêmes de nouveaux savoirs et de trouver leurs propres normes ». Laliberté (1995) ajoute qu'un enseignement où l'on se préoccupe de la pensée critique et de son développement a beaucoup plus de chances d'aider les élèves à faire des progrès dans ce sens que si on les laisse tout à fait à eux-mêmes.

Le MEQ (2004) ne donne pas de définition claire de la pensée critique. Cependant, les trois compétences recherchées à savoir réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue moral, sont supportées par la pensée critique et créatrice. En effet, dans la pratique des trois compétences au cours, l'élève en vient à prendre conscience de ses idées, il découvre la richesse du questionnement, il tire profit des divergences d'opinions et élargit ainsi sa compréhension des situations problématiques. Il peut ainsi se remettre en question et devenir un citoyen responsable dans sa propre culture.

La pensée critique occupe une place de choix dans les publications du ministère de l'Éducation du Québec. Un rapport du Groupe de travail sur la réforme intitulé *Réaffirmer l'école* (1997) fixe comme objectif le développement de l'esprit critique des élèves à l'égard de la publicité et des médias. De plus, selon l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997), développer le sens critique représente une des compétences intellectuelles à acquérir du primaire au secondaire. Par ailleurs, cette compétence se rattache au domaine des compétences transversales que l'on doit retrouver à l'intérieur de toutes les disciplines ainsi que dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école.

1.4.9 La formation de la pensée critique à l'école

Former à la pensée critique demeure un préalable à toute action éducative. Former l'esprit de quelqu'un signifie développer ses aptitudes intellectuelles afin qu'il puisse défendre ses opinions et convaincre les autres de leur valeur (Paris et Bastarache, 1992). C'est dans cette optique qu'occupe la pensée critique dans la formation de la personne. Une masse croissante d'informations présentes dans la société demande à être analysée et maîtrisée afin de permettre à l'individu d'exercer son sens du discernement. En effet, un traitement de l'information s'impose. La pensée critique occupe une place importante dans la vie adulte et doit prendre sa source à l'adolescence. Boisvert (1999) affirme que la formation de la pensée critique est essentielle afin de protéger les jeunes contre l'abus des images télévisées ainsi que les propagandes auxquelles ils seront exposés. Le concours de l'école apparaît nécessaire pour combler les lacunes observées chez les élèves sur le plan de la formation de leur pensée critique. Comme l'a dénoncé Sasseville (1999), quand on observe les sociétés dans lesquelles nous vivons et qu'on assiste à la disparition de parties entières de celles-ci (violence, meurtre, guerre, génocide, suicide, faillite, décrochage, séparation, pauvreté, etc.), il ne faudrait pas se surprendre du résultat de nos systèmes d'éducation. Les jeunes passent une grande période de leur vie à l'école. L'école demeure pour une bonne part responsable du développement de la pensée critique. L'un des objectifs principaux selon Guilbert et coll. (1999) demeure non seulement le développement de l'esprit critique chez les élèves, mais vise également la pensée critique des enseignants face à leur pratique et face aux exigences de l'institution scolaire.

1.4.10 Dernières recherches sur la pensée critique

Connaître l'évolution de la pensée critique des élèves et ce, dans son processus cognitif, voilà ce que représentent les dernières recherches sur la pensée critique. Une démarche axée plus particulièrement sur le comment plutôt que le pourquoi. Plusieurs

recherches ont été réalisées au cours de la dernière décennie au Québec (Roy, 2005; Harnadek, 1996; Savard et Morin, 2005; Lafortune, 2000; Schleifer, 1998; Piette, 2003; Daniel, 2005; Pallascio, 2004; Guilbert et coll., 1999), en Europe (Auriac-Peyronnet, 2006; Ardois, 2006) et aux États-Unis (Lee, 2006; Delpit, 2006; Alfaro-LeFevre, 2004; Cogan, 1998) auprès de la clientèle du premier, deuxième et troisième cycle du primaire. Plus près de nous, des étudiants de niveau collégial et de niveau universitaire (Boisvert, 1996, 2003, 2005; Therrien, 2005) ont collaboré aux études sur la pertinence d'une éducation axée sur la pensée critique. Cependant, tous les chercheurs ci-haut mentionnés se sont appuyés sur différentes attitudes ou différentes démarches qui ont déjà fait leurs preuves auprès des clientèles étudiées. La communauté scientifique semble favoriser une clientèle plus jeune ou plus âgée pour conduire des recherches au sujet de la pensée critique. En effet, peu d'études sur la pensée critique ont porté sur ce groupe d'âge qui représentent les adolescents. Enfin, le but de cette recherche n'est pas de faire ressortir le processus cognitif propre à l'exercice de la pensée critique, mais plutôt d'observer la volonté et la capacité qu'ont les adolescents d'aujourd'hui à exercer leur pensée critique dans leur quotidien. Il est important de préciser que cette recherche sur la pensée critique des adolescents ne représente qu'une modeste contribution au sein de la recherche scientifique en éducation.

1.5 Problème de recherche

La problématique décrite ci haut énumère quelques réalités susceptibles d'influencer les comportements des adolescents d'aujourd'hui. En effet, de nombreuses recherches (Vitaro et al., 1997; Galland, 1997; Meirieu, 2002; Bouchard et al., 1997) tracent un portrait observable des jeunes confrontés à des réalités bien contemporaines. Il a été question des conditions potentielles pouvant affecter la pensée critique de l'adolescent certaines comme une éducation instable, un manque de repères, de multiples tentations et des pressions persistantes influencent indubitablement le raisonnement ou le jugement des jeunes d'aujourd'hui. Cependant, les jeunes ont besoin d'apprendre et de comprendre. Malgré les multiples tentations, nos jeunes font-ils preuve d'une pensée critique ? Contrairement à ce qui est véhiculé par les médias et dans les écoles cette pensée se manifeste-t-elle? Possèdent-ils les outils adéquats pour exercer cette pensée critique ? S'ils vivent certaines difficultés, ont-ils la capacité d'utiliser leur pensée critique pour faire des choix éclairés ?

La réforme en éducation, basée sur le transfert des apprentissages, favorise le développement du jugement critique. Nous avons vu que les adolescents prêtent facilement une oreille attentive à ce qui se véhicule dans les médias. Le pouvoir qu'exercent ceux-ci sur les croyances et la pensée des jeunes n'est plus un secret. Face à une société multiculturelle qui, de plus, se mondialise et se complexifie, un solide esprit critique est plus que jamais nécessaire.

1.6 Question de la recherche

La question de recherche s'exprime ainsi :

Comment la démarche morale telle que proposée dans le programme d'enseignement moral favorise le processus du développement de la pensée critique ?

1.7 Objectif de la recherche

L'objectif principal de la recherche consiste à cerner dans quelle mesure la pensée critique des adolescents de quatrième secondaire se développe au moyen d'une séquence d'enseignement utilisant la démarche du jugement moral.

Ainsi, nous avons vu dans le premier chapitre l'état de vulnérabilité sociale dans lequel se retrouve les adolescents selon des études contemporaines. La violence, les substances nocives, le virtuel, la publicité, les nouvelles réalités familiales sont des faits établis avec lesquels les adolescents d'aujourd'hui doivent composer. L'école se retrouve donc avec une grande responsabilité qui lui est confié par la société et qu'elle doit à tout prix respecter. Pour y parvenir elle offrira, à l'intérieure d'une grille matière, une discipline nouvelle dans le programme scolaire. Un seul programme « Éthique et culture religieuse » remplacera sous peu les programmes d'enseignement moral et religieux et d'enseignement moral. Cependant, que ce soit les uns ou l'autre, ils ont tous pour mission de développer un sens moral et un esprit critique chez les élèves et ce, pour contrer les effets pervers de notre société. Il importe toutefois que ce défi qu'est le développement de la pensée critique et de l'attitude éthique appartienne à tous les intervenants oeuvrant dans un environnement scolaire. Ce défi demeure une responsabilité d'adultes responsables et attentionnés. Notre recherche traite particulièrement de la pensée critique chez les adolescents, sujet surtout développé auprès de la clientèle du primaire, du collégial et de l'universitaire. Elle se veut une modeste contribution dans la communauté scientifique en éducation.

CHAPITRE 2 – CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1 La pensée critique

Afin de mieux comprendre ce qu'est la pensée critique, il importe d'en préciser le sens. Pour éviter la confusion, les appellations « esprit critique » ou « sens critique » ou « attitude critique » seront écartées puisqu'elles correspondent pour une grande part aux attitudes reliées à la pensée critique. En effet, comme l'ont indiqué Paris et Bastarache (1992), il faut développer un esprit critique pour accéder à la pensée critique. Desbiens (2004) lie au mot « pensée » tous les phénomènes de l'esprit. Que ce soit esprit, sens ou attitude, les trois supposent une ouverture d'esprit et une prédisposition à examiner une question en profondeur. Toutefois, l'expression « pensée critique » (critical thinking) comprend à la fois ces attitudes mais également les capacités appropriées telles que la présentation d'une argumentation et la résolution de problèmes (Boisvert, 1999).

Dans plusieurs domaines, la critique est un métier, notamment en littérature, en art, en histoire, etc. Néanmoins, Desbiens (2004) insiste sur l'obligation d'une pensée critique quotidienne à l'égard de soi-même.

2.1.1 Définition de la pensée critique

Legendre (2005 : 1024) définit la pensée critique ainsi : « une pensée qui s'applique à apprécier l'authenticité d'une chose, la valeur d'un texte, la justesse d'un argument, l'exactitude d'une donnée ou d'un savoir ». En éducation, la pensée critique figure comme une « investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème pour en arriver à une hypothèse ou à une conclusion qui intègre toute l'information disponible et qui peut donc être justifiée de façon convaincante ». (Legendre, 2005 : 1024). Comme le souligne Guilbert (1990), plusieurs auteurs définissent la pensée

critique selon différentes caractéristiques parfois distinctes, parfois contradictoires. Puisque différentes significations existent sur la pensée critique, il est nécessaire de décrire et de définir cette notion. Cinq auteurs; Ennis, Lipman, McPeck, Paul et Siegel désignés sous l'appellation de « Groupe des Cinq », ont élaboré des éléments rigoureux sur les concepts, les principes et les arguments dans le but de soutenir la définition de la pensée critique.

Pour Ennis (1993) la pensée critique est une pensée réfléchie qui aide à choisir ce qu'il convient de faire ou de croire. Ennis (1985 : 45) la définit également comme « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire ». De plus, cet auteur se différencie des quatre autres car pour lui la pensée critique ne se limite pas aux habiletés, mais inclut aussi les attitudes. C'est la raison pour laquelle cet auteur est vu comme un précurseur dans le domaine.

Pour sa part, Lipman (1995) définit la pensée critique comme une pensée autocorrective; cette dernière demande de rectifier les méthodes et les procédures pour corriger sa pensée et en découvrir les faiblesses, cette pensée est perméable au contexte (parce qu'elle doit appliquer des règles strictes) et cette pensée facilite le jugement parce qu'elle s'appuie sur des critères servant de base de comparaison comme; des valeurs, des modèles, des principes, des conventions, des règles, des objectifs, des politiques, des règles ou des dogmes. Ces critères peuvent représenter des assises solides dans l'élaboration du jugement. C'est ce qui permet à l'élève de « faire plus que simplement penser : il est tout aussi important qu'il s'exerce à bien juger » (Lipman, 1995 : 154). Par conséquent, la pensée critique aide la personne à distinguer, parmi une somme d'informations, celles s'avérant les plus pertinentes de celles qui le sont moins. Or, la pensée critique apparaît comme un outil pour contrer l'opinion (*uncritical thinking*) et l'action irréfléchie.

McPeck (1981 : 81) définit la pensée critique comme « une habileté et une propension à s'engager dans une activité avec un scepticisme réflexif ». Pour l'auteur, la

pensée critique varie d'un domaine à l'autre. Il ne peut exister un ensemble d'habiletés, de capacités ou d'attitudes générales de la pensée critique que l'on peut appliquer dans tous les contextes. C'est la raison pour laquelle la pensée critique ne constitue pas un ensemble d'habiletés générales qui sont transférables. En somme, on peut retenir de la conception de McPeck que la connaissance propre à une discipline est indispensable pour que la pensée critique s'exerce.

Pour Paul (1992 : 9), la pensée critique « est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée ». L'auteur met l'accent sur trois dimensions importantes de la pensée critique. Premièrement, il fait référence à la perfection de la pensée. Cette dimension comprend notamment la clarté, la précision, la pertinence, la logique, la profondeur et la congruence du but. Dans la deuxième dimension de la pensée critique, l'auteur regroupe un ensemble de caractéristiques comme la compréhension et la capacité de formuler, d'analyser et d'évaluer, indispensables à la maîtrise de la pensée. La troisième dimension touche les domaines de la pensée et doit s'appliquer à un champ disciplinaire ou à un domaine de la pensée comme les concepts, les théories ou les écoles de pensée.

Quant à Siegel (1988 : 38) « un penseur critique est une personne qui peut agir, évaluer des affirmations et poser des jugements sur la base de raisons, et qui comprend et se conforme aux principes guidant l'évaluation de la force de ces raisons ». Donc, il définit la pensée critique comme une capacité à raisonner en fonction de principes appliqués avec cohérence.

Finalement, trois regroupements importants se dégagent dans l'ensemble des travaux du Groupe des Cinq (Ennis, Lipman, McPeck, Paul et Siegel). Premièrement, la pensée critique fait appel à plusieurs habiletés de pensée. Deuxièmement, elle requiert de l'information et des connaissances pour se manifester. Troisièmement, elle implique une dimension affective. Le Groupe des Cinq s'accorde sur ces points et par conséquent, une

attention particulière est accordée sur les deux dernières convergences tout au long de l'expérimentation. Ennis (1985) plus particulièrement nous interpelle puisqu'il identifie les attitudes comme une habileté intrinsèque de la pensée critique. Nous voulons vérifier, dans notre recherche, les conséquences d'une attitude positive sur l'évolution de la pensée critique. Pareillement, nous retenons une des caractéristiques de Lipman (1995) énoncées plus haut. Elle s'avère pertinente en regard avec le contenu et les objectifs visés en enseignement moral précisés au chapitre premier. En effet, dans l'expérimentation, l'élève doit utiliser son jugement en s'appuyant sur des critères comme base de comparaison. Par conséquent, une confirmation de cette approche est souhaitée pour éventuellement confirmer la pensée critique des adolescents.

2.1.2 Indicateurs des progrès de la pensée critique en classe

Ennis (1985) utilise une liste d'indicateurs des progrès de la pensée critique en classe. Ces indicateurs, composés de capacités ou d'habiletés intellectuelles et d'attitudes ou prédispositions, permettent d'évaluer la progression de la pensée critique. L'auteur propose une liste abrégée de dix éléments interdépendants qui caractérisent le penseur critique que voici : 1. L'évaluation de la crédibilité des sources. 2. La reconnaissance des conclusions, des raisons et des présupposés. 3. L'appréciation de la qualité d'un argument, y compris de l'acceptabilité de ses raisons, ses présupposés et des faits sur lesquels il s'appuie. 4. L'élaboration de son propre point de vue sur une question et sa justification. 5. La formulation de questions de clarification pertinentes. 6. La conception d'expériences et l'évaluation de plans d'expérience. 7. La définition de termes en fonction du contexte. 8. L'expression d'une ouverture d'esprit. 9. La propension à fournir un effort constant pour être bien informé. 10. La formulation de conclusions lorsque la situation le justifie, tout en faisant preuve de prudence. Par sa simplicité, cette liste d'attitudes et de capacités interdépendantes peut être utile dans le cadre d'un programme scolaire tel que le nôtre. Parmi ces dix indicateurs, deux nous semblent pertinents pour une expérimentation faite en

milieu scolaire dans une matière comme l'enseignement moral. Nous avons retenu la huitième et la neuvième à savoir : l'expression d'une ouverture d'esprit et la propension à fournir un effort constant pour être bien informé. Ces deux indicateurs se présentent comme des attitudes ou des prédispositions permettant de vérifier la progression de la pensée critique plutôt que des habiletés ou capacités intellectuelles. Le déroulement de notre expérimentation se prête bien à l'utilisation de ces deux indicateurs.

Une autre nomenclature d'indicateurs des progrès de la pensée nous interpelle. En effet, Costa et Lowery (1989) rapportent 14 caractéristiques de la croissance intellectuelle des élèves permettant d'évaluer dans quelle mesure les efforts fournis développent la pensée critique. Le treizième indicateur soit l'excitation, le goût de l'investigation, la curiosité et le plaisir manifestés lors de la résolution de problème nous intéresse particulièrement. En effet, plus particulièrement en enseignement moral, il importe d'éveiller le goût de la recherche et de l'investigation.

2.1.3 Préalables en pensée critique: la connaissance et le jugement

L'importance de posséder un répertoire de connaissances, pour la pensée critique, représente un point très important pour certains auteurs. Plusieurs auteurs (McPeck, 1981; Sheehy, 1999; Boisvert, 1999) spécifient qu'une connaissance approfondie de la discipline ou de la matière que l'on enseigne est une condition importante d'une pédagogie de la pensée critique. Sheehy met notamment l'accent sur l'importance de posséder un répertoire de connaissances et d'expériences personnelles afin d'exercer sa pensée critique, ce qui apporte une dimension particulière. Pour sa part, Lipman (1995) utilise plutôt l'expression « connaissance productive », soit les théories et les idées indispensables aux élèves pour organiser et étudier leurs matières scolaires.

Toujours d'après Lipman (1995), la pensée critique est une pensée qui facilite le jugement puisqu'elle s'appuie sur des critères servant de base de comparaison. Ces critères constituent des raisons déterminantes. Or, la raison est selon Lipman : (1) adéquate dans un cas précis, (2) a fait ses preuves, et (3) est assez solide. En ce qui a trait aux critères à propos desquels s'exerce la pensée critique, l'auteur précise que tout peut servir de critères; cependant, les critères sont supérieurs aux raisons et servent à tirer des conclusions ou à prendre des décisions. Un critère est pour l'auteur, tout ce qui facilite de manière décisive l'établissement d'une conclusion ou la prise de décisions. Les critères les plus couramment utilisés sont : (1) des valeurs admises par tous, (2) des précédents et des conventions, (3) des bases communes de comparaison, (4) des exigences, (5) des points de vue, (6) des principes, (7) des règles, (8) des normes, (9) des définitions, (10) des faits, (11) des résultats de test et enfin (12) des buts. Cette liste de critères n'est pas, d'après l'auteur, exhaustive. Néanmoins, ils peuvent représenter des assises solides dans l'élaboration du jugement. C'est ce qui permet à l'élève de « faire plus que de simplement penser : il est tout aussi important qu'il s'exerce à bien juger » (Lipman 1995 : 154).

La première séquence (le Voir) de la démarche du jugement moral, telle que présentée au point 2.3, demande à l'enseignant l'utilisation de critères particuliers dans son enseignement. Or, pour disposer d'une connaissance efficace, il faut être à même d'organiser l'information à l'aide de critères (voir annexes 4 et 5). Il est donc important, à la première étape d'amener le jeune à bien saisir la réalité à l'origine des enjeux éthiques. La compréhension des critères définissant une religion ou une secte fait partie de cette condition.

2.1.4 Le questionnement

Le MEQ (1986) suggère quelques points de repère permettant aux élèves d'explorer méthodiquement un sujet. Ce processus, sous forme de questions, a l'avantage d'être facile et méthodique si la démarche est bien respectée. Étape par étape, l'élève fait ainsi

l'expérience d'une certaine rigueur dans le déroulement de la tâche. Ces points de repère sont des outils efficaces, faciles d'utilisation en enseignement moral et ce, à tout âge scolaire.

Pour conclure, Boisvert (1999) précise que la pensée critique doit obligatoirement s'exercer avec succès dans d'autres domaines et d'autres disciplines. En effet, la question du transfert d'apprentissage est cruciale, car elle est au cœur des objectifs de formation. Le concept de transférabilité prend tout son sens dans la quatrième séquence de la démarche du jugement moral, à l'étape de « l'agir » expliquée plus en profondeur au point 2.3. Toutefois, avant d'aborder ce concept, il convient de se pencher sur le processus de développement cognitif et moral de l'adolescent.

2.2 Le développement cognitif et moral de l'adolescent

Pour définir les concepts essentiels à l'élaboration de la pensée critique chez l'adolescent, il importe de se questionner sur son développement cognitif et son développement moral qui englobe l'exercice de la pensée critique.

Piaget (1984) a distingué six types de raisonnement qu'il nomme « opérations formelles ». Pour Piaget (1984), l'adolescent est capable de déduction et de jugement. Il sera question également du raisonnement moral selon Kohlberg (1976), qui ajoute une perspective évaluative aux opérations formelles de Piaget.

2.2.1 La pensée critique dans le développement cognitif de l'adolescent selon Piaget

La plupart des adolescents parviennent à effectuer des types de raisonnement qui leur semblaient jusque-là inaccessibles. Piaget (1963) fut le premier à tenter d'expliquer ce changement dans le mode de pensée des adolescents. La période des opérations formelles

émerge à l'adolescence, soit entre l'âge de 12 et 16 ans. Cette période comporte six caractéristiques:

- 1) **Du concret à l'abstrait.** La pensée n'est plus limitée à des contenus concrets ou perceptibles : elle peut porter sur des données abstraites, des hypothèses ou des propositions.
- 2) **Du réel au possible.** Toutes les possibilités d'une situation peuvent être envisagées afin de combiner mentalement toutes les relations possibles.
- 3) **Prévision des conséquences à long terme.** C'est la capacité de prévoir les conséquences de ses actions et d'amorcer une réflexion sur l'avenir. C'est à ce stade plus précisément que la pensée critique s'amorce. En effet, anticiper les événements demande l'utilisation de sa pensée critique.
- 4) **Résolution systématique des problèmes.** L'élaboration d'une méthode pour solutionner des problèmes. La pensée hypothético-déductive permet à l'adolescent de générer plusieurs hypothèses.
- 5) **Logique déductive.** La déduction permet de trouver la pertinence d'une ou de plusieurs propositions.
- 6) **Développement moral.** Deux stades correspondent à l'adolescence : le stade de la concordance interpersonnelle (bon garçon/bonne fille) au début de l'adolescence et le stade de la conscience du système social (la loi et l'ordre) à la fin de l'adolescence.

Piaget (1984) stipule que les trois premiers changements dans la pensée de l'adolescent sont au centre d'un raisonnement plus global au niveau du raisonnement qu'il appelle le raisonnement hypothético-déductif, soit la capacité de tirer des conclusions à partir de prémisses hypothétiques. Voyons maintenant comment se développe le raisonnement moral à l'adolescence.

2.2.2 La pensée critique dans le développement du raisonnement moral selon Kohlberg

Piaget propose une description du développement de la pensée formelle. Toutefois, c'est le nom de Lawrence Kohlberg (1976) qui est à associer à la théorie des stades du jugement moral. En effet, il fut le premier à instaurer la pratique de l'évaluation du raisonnement moral. Pour ce faire, il présentait à l'adolescent une série de dilemmes sous forme d'histoires dont chacune mettait en évidence un problème moral particulier. Après l'écoute de ces histoires, il posait à l'adolescent une série de questions. En se basant sur les solutions proposées, Kohlberg (1976) conclut qu'il existait trois principaux niveaux de raisonnement moral. **Le premier niveau** est celui de la morale pré-conventionnelle. Le jugement moral réagit en fonction des conséquences des actes et est orienté par les notions d'obéissance et de punition. Il peut dépendre aussi des autorités extérieures. **Le deuxième niveau** est celui de la morale conventionnelle. Le jugement est fonction des valeurs et des règles du groupe auquel appartient la personne. Par ailleurs, cet intérêt personnel fait place à un début de conscience sociale. Finalement, **le troisième niveau** est celui de la morale post-conventionnelle, celle des principes moraux. Le jugement est fonction de la justice, des droits individuels et des besoins de la société. L'action doit tendre vers « le meilleur pour le plus grand nombre ». Ainsi, les principes de liberté et d'égalité entre les humains doivent être défendus à tout prix.

Il est important de préciser que chaque niveau de morale fonctionne de façon séquentielle, à savoir que le premier niveau amène au deuxième et le deuxième au troisième. L'individu ne peut pas régresser, il ne peut qu'évoluer d'un niveau à l'autre, s'il a à évoluer. En outre, plus un adolescent a atteint un niveau élevé de raisonnement moral, plus le lien avec son comportement sera étroit.

2.3 La pensée critique intégrée dans la démarche du jugement moral (MEQ)

La démarche du jugement moral est une démarche proposée par le M.E.Q. (1986) en enseignement moral. Dans le cadre du cours « Éthique et culture religieuse », l'appellation « méthode de recherche éthique » s'est substituée à la première « méthode du jugement moral ». Que ce soit l'appellation démarche du jugement moral ou méthode de recherche éthique, la démarche reste la même. Or, la pensée critique se déroule à travers la démarche du jugement moral. Cette démarche consiste à élaborer le jugement moral en quatre étapes simples et faciles à retenir pour les élèves.

1. Voir : La première attitude à adopter devant toute question morale consiste d'abord à « voir » la situation ou le problème en cause, à s'informer. Avant de discuter sur un sujet donné, il faut d'abord savoir de quoi on parle, d'où la nécessité, au point de départ, de se renseigner pour clarifier le sujet d'étude. L'information peut venir de deux sources; le vécu et le savoir de l'élève d'abord, puisque l'élève a un certain bagage de connaissances et d'expériences sur plusieurs sujets. Mais ce savoir est quand même limité et a besoin d'être enrichi par des connaissances plus étendues en la matière. C'est l'étape de l'exploration du su et du vécu. En somme, c'est l'étape où l'enseignant permet à l'élève d'exprimer verbalement ou par écrit ce qu'il connaît du sujet toujours sans porter de jugement ni tenter d'influencer les élèves, seulement être attentif pour accueillir et écouter.

2. Juger : À cette étape de la démarche, l'élève sera appelé à développer plus particulièrement sa compétence en ce qui a trait au discernement. Une fois le problème bien compris, l'élève analyse une situation donnée en déterminant les valeurs en cause ou les critères de discernement applicables dans cette situation en vue, soit de porter un jugement moral, soit de proposer une solution.

3. Décider : C'est le temps de se positionner, de fixer son choix sur l'une ou l'autre des solutions, d'exercer son jugement moral.

4. Agir : L'élève, rendu à la fin de son parcours, détermine des choix d'engagement et d'implication à mettre en œuvre dans son quotidien. Il pourra ainsi investir ses connaissances dans toutes les sphères de sa vie.

Cette méthode a la particularité d'être simple et facile d'utilisation. On peut l'adapter autant aux enfants du primaire que du secondaire. Elle permet également d'orienter une réflexion vers ce qui sera un mieux-vivre et un mieux-être. De plus, ce processus dynamique s'opère pour comprendre la pensée critique. En effet, la pensée critique est un processus qui comporte des phases d'analyse et des phases d'action conformément à la « méthode de recherche éthique » expliquée plus haut.

2.4 **Synthèse**

À la lumière des précédents chapitres, nous entrevoyons le contexte réel et peu favorable dans lequel l'adolescent évolue au regard du développement de sa pensée critique. À partir des études de ces auteurs, nous pouvons constater comment l'adolescent est tributaire d'un star-système, d'un modèle sociaux-économique et familial, évacuant à bien des égards chez lui, la pensée critique.

La démarche morale proposée dans le cours d'enseignement moral concernant le processus de la pensée critique de l'adolescent est à situer dans un contexte totalement différent de celui évoqué par ces auteurs. Le contexte de l'enseignement moral en est un qui se veut propice au développement du jugement moral et non à la proposition ou la vente d'un star-système ou d'un modèle sociaux-économique. Le but est de créer un espace de réflexion sur les enjeux éthiques découlant des différents modèles proposés.

Finalement, nous sommes à même de constater le fossé existant entre ces deux contextes : l'un vécu à l'extérieur de la classe et l'autre à l'intérieur. La démarche prescrite dans le programme d'enseignement moral trouve sa pertinence par son transfert dans les grandes problématiques que sont les domaines généraux de formation auxquels l'adolescent et le futur adulte est et sera confronté : la santé et le bien-être, l'orientation et l'entrepreneuriat, l'environnement et la consommation, les médias et finalement le vivre ensemble et la citoyenneté.

L'exercice de la pensée critique ne constitue-t-elle pas une des neuf compétences transversales prescrites par le programme de formation et trouvant son application dans ses cinq domaines généraux. Ces cinq domaines généraux s'avèrent des lieux d'intégration privilégiés pour l'application de la démarche morale et de l'exercice de cette compétence transversale en question et ce, en lien avec les trois grandes visées de l'école québécoise : la structuration de l'identité, la construction d'une vision cohérente du monde et le développement de son pouvoir d'influence.

La démarche morale prescrite, la compétence transversale prescrite elle aussi ainsi que les domaines généraux de formation découlent des trois grandes visées du programme de formation de l'école québécoise citées plus haut, en constituent finalement son armature (MEQ, 2004).

CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Dans le présent chapitre, il sera question du cadre méthodologique. Après avoir présenté les critères de rigueur propres à la recherche qualitative, la nature de la recherche-action sera explicitée. Par la suite, il sera question du choix de l'échantillon ainsi que des précautions éthiques s'y rattachant. De plus, la stratégie adoptée dans la cueillette des données, ainsi que la procédure suivie au cours de l'analyse des données seront abordées. Nous poursuivons en montrant de quelle manière s'orienteront l'analyse et l'interprétation des données. Pour conclure, certaines limites de la recherche seront énoncées.

3.1.1 Le choix de la méthode : Recherche qualitative

L'approche que nous privilégions est qualitative, au sens où les données rassemblées sont davantage des mots que des chiffres (Pires, 1997). De plus, pour l'auteur, c'est le rapport entre l'objet d'étude et le corpus empirique qui compte le plus. Selon lui, les recherches qualitatives permettent de décrire, de comprendre, d'expliquer ou d'évaluer. La définition de la recherche qualitative donnée par Legendre (2005; 1154) dégage bien les caractéristiques essentielles que nous voulons mettre en évidence : « Étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte actuel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci ».

L'objectif principal de la recherche consiste à cerner dans quelle mesure la pensée critique des adolescents de quatrième secondaire se développe au moyen d'une séquence d'enseignement utilisant la démarche du jugement moral. Afin d'améliorer la compréhension du processus du jugement moral menant au développement de la pensée

critique, une recherche-action nous paraît toute indiquée. Comme l'indique Dolbec et Clément (2000 : 204), une recherche-action est appropriée pour « ...un enseignant qui intervient seul, dans sa classe, pour améliorer ses interventions éducatives ».

Or, une recherche de type qualitatif, pour être rigoureuse, demande de respecter certains critères méthodologiques. Savoie-Zajc (2000) en dénombre quatre : la crédibilité, la transférabilité, la rigueur et la confirmation. Le premier critère, celui de la crédibilité, renvoie aux participants une place dans la recherche (exemple : notre groupe-classe représentatif des élèves de quatrième secondaire de l'école). Notre présence auprès de nos étudiants démontre notre engagement. Le deuxième critère est la transférabilité. Les résultats obtenus pourront être ainsi réinvestis dans d'autres disciplines. Le troisième critère de rigueur concerne la fiabilité de la recherche, c'est-à-dire la cohérence entre la question de départ et le résultat de la recherche. Les principaux moyens suggérés pour assurer la fiabilité se rapportent à l'évolution de la recherche, ce que nous verrons plus loin. Enfin, le dernier critère, celui de la confirmation, nous renvoie à tout un processus d'objectivation vécu avant et après la recherche. Ce dernier critère demande de la rigueur et de la cohérence entre la collecte des données et son analyse. À cette étape, une vérification externe est conseillée afin de confirmer la logique de la recherche.

Nous devons tenir compte de ces quatre critères pour assurer la rigueur de notre recherche. Par conséquent, nous ferons état des principaux moyens suggérés pour répondre à ces critères tout au long des étapes de cette recherche.

3.1.2 La nature de la recherche-action

Pour Legendre (2005), la recherche-action est favorable en éducation car elle s'accomplit dans une pratique qui repose sur la transmission de valeurs particulières et de certaines connaissances. Compte tenu de notre question de recherche (Comment la pensée

critique des adolescents de quatrième secondaire se développe par le biais d'une séquence d'enseignement utilisant la démarche du jugement moral ?) ainsi que du domaine dans lequel se réalise cette recherche, la recherche-action semble toute indiquée.

L'objectif principal de notre recherche consiste à évaluer dans quelle mesure la pensée critique des adolescents de quatrième secondaire se développe au moyen d'une séquence d'enseignement utilisant la démarche du jugement moral. En demandant, à l'élève de se positionner dès le départ, sur un problème d'ordre moral et de vérifier à la fin de la situation d'enseignement s'il a changé de position, il est possible de constater de son jugement. Elle vise surtout un changement dans la prise de conscience des adolescents ainsi que dans leur capacité à faire preuve d'une pensée critique. La recherche-action est-elle pertinente en fonction de notre objectif ?

Tout d'abord, Savoie-Zajc (2000) indique que dans la recherche-action, l'enseignant intervient seul dans sa classe pour améliorer ses interventions éducatives. Ainsi, certaines recherches peuvent permettre d'effectuer des transformations de pratique (Savoie-Zajc, 2001). Pour Sauvé (1997), la recherche-action n'est pas une recherche sur les enseignants, ni sur l'  ducation. Elle est une recherche dans l'éducation, conduite par les enseignants qui sont directement engagés, et pour l'éducation, pour discuter et transformer les pratiques éducatives. Elle est, de plus, une recherche « participative » qui inclut la confrontation et la discussion des valeurs et des points de vue entre les enseignants-chercheurs (McTaggart, 1994).

Savoie-Zajc (2001), inspirée des travaux de Nunnely et *al.* (1997), identifie des critères de rigueur pertinents et appropriés à la recherche-action : la cohérence systémique, la crédibilité, la faisabilité, la fiabilité, la pertinence, le respect des valeurs et la transférabilité. Ces indicateurs apparaissent comme des indicateurs sérieux de la recherche-action. Ces critères s'apparentent à certains des critères évoqués dans la recherche qualitative citée plus haut; cependant, certaines nuances y sont apportées notamment en ce

qui concerne le deuxième et le sixième critère. Les critères « crédibilité » et « respect des valeurs » doivent indubitablement être appliqués en enseignement moral et à plus forte raison lorsque la clientèle est pubère, donc plus exposée à la vulnérabilité et à la manipulation. Le dernier critère, la transférabilité : « rappelle que la recherche-action doit être articulée autour de la résolution de problèmes réels, vécus par un milieu, et qu'elle doit être planifiée en tenant compte des contextes politique et économique prévalent (p. 38) ». Tous les autres critères : la cohérence systémique, la faisabilité, la fiabilité et la pertinence visent à s'assurer que le processus de recherche est bien défini et bien documenté. Le chercheur est encouragé à bien se ressourcer tant au niveau de l'information qu'au niveau des données recueillies. Ces critères engagent la réflexion sur le processus de recherche. Ces critères rappellent aussi que la démarche de recherche-action doit être planifiée, conduite et documentée afin de stimuler le chercheur et les participants à poursuivre la démarche.

La recherche-action en éducation comporte une dimension éducative. Elle s'inscrit dans une démarche socioconstructiviste propre à l'enseignement moral et valorisée dans le Programme de formation de l'école québécoise. De plus, comme le souligne Dolbec et Clément (2000 : 204) : « Le processus de recherche-action éducative en éducation permet donc aux éducateurs de devenir conscients des trois rôles qu'ils mènent concurremment dans leur pratique quotidienne, à savoir la pratique de la recherche, la pratique de l'éducation et leur formation continue par rapport aux problèmes examinés et aux processus utilisés pour les identifier ou les résoudre ». La recherche-action représente un attrait particulier pour les enseignants qui désirent des changements dans le système éducatif (Savoie-Zajc, 2001). Cette chercheuse voit, dans la recherche-action, des défis importants à relever. Au nombre de quatre, ces défis ne peuvent que susciter le désir de poursuivre la démarche et tout en établissant des moyens pour y arriver.

Le premier défi s'applique particulièrement à cette recherche. En effet, un étudiant-chercheur engagé dans une recherche-action, a des comptes à rendre à deux instances,

l'école dans laquelle s'effectue la recherche ainsi que l'université qui évalue la démarche. Notre rôle d'étudiante-enseignante-chercheuse peut complexifier le processus. Une première contrainte générale réside dans le fait que toute situation d'apprentissage et d'évaluation, il peut être parfois difficile pour l'enseignant de jouer le rôle d'observateur puisqu'il est dans le feu de l'action. Donc avant l'expérimentation, il importe ici de bien définir chaque rôle avant afin d'éviter certaines dérives. De plus, l'enseignante veille à détailler auprès des élèves le déroulement de l'expérience en leur démontrant les avantages certains qu'ils en retireront. L'accent est mis principalement sur l'exercice d'une pensée critique adaptée au quotidien. Pour bien relever ce premier défi, la tenue d'un journal de bord par l'enseignante-chercheuse est à conseiller. En fait, la rédaction du journal de bord est une activité individuelle qui accompagne et qui reflète le cheminement de l'enseignante. Le journal de bord identifié par Savoie-Zajc (1996) comme une espèce de « mémoire vive », offre une trace des réflexions menées et des démarches entreprises dans le cadre des séquences d'enseignement. De plus, l'enseignante note les impressions et les sentiments qui l'interpellent pendant la recherche. Elle consigne également tout ce qui peut paraître important lorsque viendra le temps de l'analyse des données. Le temps d'arrêt nécessaire pour consigner par écrit les réflexions, les doutes et les interrogations maintient une situation d'alerte tout au long du processus. Elle écrit spontanément, sans formalité ni procédure, ce qui lui semble pertinent. Ainsi, des notes sont consignées pour chaque activité réalisée pour être utilisées ultérieurement dans l'analyse des données.

Le deuxième défi, d'après Savoie-Zajc, concerne la durée de la démarche. Prévoir la durée d'une démarche dans la recherche-action demande au chercheur d'éclaircir certaines questions associées à l'engagement, la maturité, la validité ou la crédibilité de son projet. Ce sont des questions bien réelles pour lesquelles il n'y a pas de réponse précise. Chaque recherche exige un traitement particulier. Cependant, notre recherche-action, réalisée en milieu éducatif, révèle une certaine contrainte. Une période fixe prévue à l'horaire oblige l'enseignante d'expérimenter dans un cadre restrictif d'une année scolaire régulière. De plus, les objectifs pédagogiques du programme assujettissent l'enseignante au

cadre rigide instauré par le MELS. Cependant, malgré ces contraintes, une période de quatre mois est allouée pour la réalisation de l'expérimentation.

Le troisième défi rencontré en recherche-action relève de l'éthique. En effet, il semble exister une contradiction entre le respect de la confidentialité et le critère de transférabilité qu'exige la recherche qualitative. Si cette recherche s'enracine dans son milieu, elle risque d'exercer une pression qui pourrait déranger certains collègues de travail. Dans cette recherche, le chercheur a peu de pouvoir sur ses collègues. Cependant, cette recherche n'est pas soumise à la confidentialité. Elle est expérimentée en milieu scolaire et dans le cadre normal d'un cours. Elle pourra donc ultérieurement servir à d'autres enseignants en enseignement moral ou en éthique et culture religieuse et ce, à tous les niveaux d'enseignement.

Le quatrième défi concerne l'écriture même de la recherche. Celle-ci doit s'appuyer sur une série de séquences d'actions, de réflexions et d'observations. Cet exercice demande de la structure entre les personnes et les événements, entre actions et interventions. Bref, Savoie-Zajc décrit quelques-uns des défis qu'un chercheur est susceptible de rencontrer lors de la conduite de la recherche-action. L'auteur tient à rassurer le chercheur sur l'importance de poursuivre la recherche malgré les défis énumérés plus haut. Le journal de bord, mentionné comme premier défi, peut également d'office aider. Ainsi, le journal de bord rend compte d'un parcours dans le temps où chaque inscription est datée. Cette manière de procéder consiste à consacrer quelques minutes à l'issue de chaque séance pour noter quelques idées, réflexions, commentaires, etc., sur le cours qui vient de se dérouler et, s'il y a lieu, sur la semaine qui s'est écoulée. Ce processus rend davantage le quatrième défi surmontable.

En fait, une recherche-action crédible s'intéresse au respect des valeurs et des principes démocratiques appliqués en enseignement moral. En effet, comme quatrième défi, la recherche-action doit être conduite de façon à ce que les droits des individus soient

respectés et protégés tant au niveau des discussions qu'à celui des décisions et des solutions envisagées. Il importe, également, de s'assurer que tous se font entendre dans un climat d'ouverture et de partage. Ici, il s'agit de bien s'assurer que les valeurs du chercheur enseignant ne puissent interférer le moins possible avec celles des élèves et du MELS, tout en restant collé à l'action.

En résumé, la recherche-action interroge l'enseignant sur sa façon de guider, de corriger ses étudiants dans le but d'évaluer ses décisions et ses actions. De plus, la recherche-action invite à prendre en considération la dimension émotionnelle dans toutes les phases de sa réalisation.

3.1.3 Notre échantillon comme étude de cas en milieu scolaire

La recherche se déroule auprès d'un échantillon de cas unique. La notion de « cas unique » recouvre une grande variété de situations pour Pires (1997). Ce cas unique, représenté au singulier, peut s'appliquer à une famille, à un milieu ou à une institution. Or, pour Mucchielli (1998), la méthode de l'étude de cas consiste à « apporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (p. 77). Ainsi, notre groupe-classe représente un échantillon par cas unique.

Les sujets sont des adolescents qui fréquentent l'école secondaire qui regroupe tous les élèves de 4^e secondaire d'une région. Cette école compte plus de 2 000 élèves et offre une multitude de programmes adaptés pour sa clientèle. Les jeunes ont été recrutés en 4^e secondaire. Ce niveau d'enseignement correspond à un âge auquel on peut associer le stade d'intelligence formelle dans les stades définis par Piaget.

« ...l'émergence de la pensée hypothético-déductive et du quatrième cerveau propre à cette période de développement humain rendent l'entretien

auprès d'adolescents plus facile, en ce sens qu'ils sont en mesure de communiquer, par l'entremise de la réflexion, d'une façon plus complexe qu'auparavant et sont capables de se projeter dans des projets futurs ». (Guimond-Plourde, 1999, p. 77)

Dans notre pratique éducative, nous avons la possibilité d'expérimenter largement des activités permettant le développement de la pensée critique. Toutefois, nous avons retenu le plus fidèlement possible un échantillon d'étudiants hétérogènes avec un seul groupe-classe. Afin de respecter cette exigence, nous n'avons, de façon délibérée, retenu que les groupes répondant à certains critères que voici : nous avons par année dix groupes d'étudiants de 15-16 ans, mixtes (filles et garçons). Parmi les groupes qui n'ont pas été retenus, deux sont inscrits à des activités d'enrichissement. Ce sont, pour la plupart, des élèves talentueux impliqués dans des disciplines sportives ou artistiques. De plus, nous avons également retiré deux groupes composés d'élèves en cheminement particulier, reconnus pour leurs difficultés d'apprentissage et/ou leurs troubles de comportement. Au total, quatre groupes n'ont pas été retenus puisqu'ils ne sont pas des groupes réguliers. Il nous reste donc six groupes réguliers sur les dix du départ. Un seul groupe sur ces six groupes est retenu. Il regroupe 32 élèves comparativement aux autres groupes qui en comptent entre 26 et 30.

L'activité pédagogique est expérimentée avec les six groupes puisqu'elle fait partie d'une situation d'enseignement régulière. Cependant, la majorité des élèves du groupe choisi parmi les six groupes sont présents durant les deux phases de cueillette des données. En effet, le nombre peu élevé d'absence n'est pas venu affecter la collecte des données dans ce groupe.

3.2 Déroulement de la recherche

Le programme d'enseignement moral en 4^e secondaire aborde différents thèmes, tous liés au jugement moral. Le thème qui nous préoccupe et qui fait l'objet de notre recherche traite du pluralisme religieux et spirituel. Les enseignants de quatrième secondaire, ont eu comme mandat d'intégrer certains objectifs de morale de cinquième secondaire afin de préparer à la mise en œuvre du programme « Éthique et culture religieuse ». Toutefois, pour les besoins de l'expérimentation, nous avons retenu un seul objectif qui fait particulièrement appel à la pensée critique. Dans Boucher (2002 : 72), l'objectif est formulé comme suit : « Contribuer à faire de l'élève une personne qui aborde avec intelligence et avec cœur les grandes questions de sens et de coexistence, une personne autonome et responsable sur le plan moral, une personne qui dispose des ressources intellectuelles de base pour se situer au cœur de la culture de société ».

3.2.1 Protocole d'expérimentation

A) Première étape du jugement moral : VOIR

Cette étape consiste à faire le tour des connaissances et des expériences de l'élève. Les connaissances ne proviennent pas seulement du savoir scolaire. Elles proviennent des lectures faites, des émissions de télévision ou des films vus. On peut également connaître quelque chose par l'expérience d'une autre personne. On observe sans porter de jugement sur la chose, la personne ou l'événement. On prend en considération les différents aspects d'un problème. C'est l'étape de l'exploration du su et du vécu. Rappelons-nous c'est l'étape où l'enseignant permet à l'élève d'exprimer oralement ce qu'il connaît du sujet. L'enseignant ne doit pas porter de jugement ni tenter d'influencer les élèves, seulement être à l'écoute.

réponses adéquates et sont incertains face à celles-ci. Pour la plupart l'exercice est fait rapidement.

Quelles différences fais-tu entre une religion et une secte ?

Cette question-ci ainsi que la prochaine servent à observer la pensée comparative des élèves. Nous voulons vérifier avec cette première question plus spécifique, si les élèves peuvent différencier ces deux concepts que sont une religion et une secte. Plusieurs (72%) ont répondu à cette question, on y retrouve sensiblement les mêmes caractéristiques qu'aux deux premières plus générales. Cependant, pour les élèves, la religion représente un concept plus ouvert et permissif que les sectes. En effet, l'accent est apporté surtout sur les aspects suivants : le nombre de pratiquants, les traditions, les rituels, les pratiques et les valeurs spirituelles s'y rattachant. À l'inverse des religions, les sectes apparaissent plus mystérieuses avec ses dangers, l'isolement certain dans laquelle elle place les adeptes et les secrets qu'elles cachent, les aspects inconnus des sectes font l'unanimité dans le groupe.

Y a-t-il des ressemblances et si oui, quelles sont-elles ?

81% ont répondu. Les ressemblances les plus énumérées concernent les croyances en un dieu ou plusieurs dieux (81%). Également, nous retrouvons la pratique (22%) comme étant nécessaire pour les membres. Ces mêmes membres doivent posséder des valeurs (8%). Certains (22%) ont spécifié que « ...c'est du monde normal possédant des règles semblables avec des rituels et des pratiques, que toutes les deux ont un caractère religieux étant une communauté qui respecte un chef...»

Que penses-tu des personnes qu'on dit religieuses ? Que penses-tu des hommes et des femmes dont on dit qu'ils sont dans une secte ?

Cette question et la suivante font état de leurs opinions personnelles sur le monde religieux. Pour les élèves (42%), être religieux demeure un choix. Cependant, quelques-uns (18%) trouvent les personnes religieuses très ou trop croyantes, que c'est cependant leur mode de vie (9%), qu'elles aiment leur religion (9%), qu'elles se dévouent à Dieu (12%) en priant (3%). Quelques uns (18%) y voient des aspects très positifs, pour eux les personnes religieuses sont des personnes courageuses, sympathiques, qu'elles représentent une image de sagesse et de culture. À l'inverse, quelques élèves (3%) croient que les personnes religieuses ont les yeux fermés, qu'elles prient quelqu'un qui n'existe peut-être pas, qu'elles se coupent du monde et qu'en 2007, c'est « nono ».

Que penses-tu des hommes et des femmes dont on dit qu'ils sont dans une secte ?

Pour cette question, un petit nombre (15%) a répondu qu'ils ne savaient pas, pour d'autres que c'était étrange, bizarre ou indécent. Pour certains les sectes sont un lieu où se pratiquent des valeurs absurdes (12%), que cela demeure tout de même un choix ou un droit (12%). Pour d'autres, les membres (33%) se font manipuler par un leader dangereux, qu'ils s'isolent, qu'ils sont naïfs puisqu'ils croient facilement à de nouvelles choses. Certains (12%) ajoutent qu'ils entrent dans une période de faiblesse, une sorte d'esclavage, qu'ils manquent de confiance en eux et que ce n'est pas une bonne idée de faire ce choix. Enfin, 9% trouvent ce choix correct et normal.

4.1.2 Niveau de base du jugement de l'élève

A) Mise en contexte fictive 1

Cette situation d'enseignement et d'apprentissage veut vérifier l'état initial de la pensée critique des élèves. Dans la mise en situation (annexe 3), l'élève est placé face à une décision ou peu de liberté lui est proposée. Comme trame de fond, il doit déménager dans un autre pays et pour y être reconnu et accepté dans ce pays, il doit obligatoirement choisir une religion qu'il devra respecter et pratiquer assidûment. Même si cela ne correspond pas à ses besoins, il est obligé de choisir. Pour faciliter son choix, on lui demande de s'appuyer sur des critères personnels. L'enseignante fait la lecture de la mise en situation et elle répond au fur et à mesure lorsqu'il y a des interrogations de la part des élèves. Pour faciliter la compréhension de l'exercice, l'enseignante compare le choix d'une religion à une profession. Elle leur fait comprendre qu'un choix aussi déterminant pour l'avenir demande de s'appuyer sur certains critères afin de faire le choix le plus judicieux. Cette comparaison les aide à mieux saisir la tâche. Afin d'atténuer la lourdeur des textes, les critères énumérés sont catégorisés afin de permettre une meilleure compréhension. Par conséquent, cinq catégories bien distinctes se sont dégagées des réponses. La première catégorie nommée « qualités recherchées » parle d'elle-même, on y retrouve les qualités que les jeunes recherchent pour se sentir en confiance et en sécurité. La deuxième catégorie fait référence aux besoins fondamentaux de base, ici nous retrouvons des besoins extrêmement présents chez les adolescents d'aujourd'hui. La troisième catégorie s'intéresse aux valeurs recherchées. La quatrième catégorie touche particulièrement les peurs et les craintes. Finalement, la dernière catégorie apporte une dimension plus humaine, elle touche en partie, la pratique au quotidien. Il est important de préciser que cet exercice sera répété à la fin de l'expérience dans le but de vérifier l'évolution de leur pensée critique. La classification s'est effectuée par une classification des réponses données par les élèves. Les réponses ont été regroupées en fonction de catégories les plus significatives. Le tableau ci-dessous présente les catégories.

Tableau 1

**Tableau catégorisant les réponses les plus souvent formulées
en fonction de la mise en situation.**

1. Qualités recherchées	2. Besoins physiques	3. Valeurs morales et sociales recherchées	4. Peurs	5. Besoins généraux
Populaire	Pouvoir choisir librement :	Liberté	Sacrifice	Peu exigeante
Unifiante	Nos aliments	L'éducation	Torture	Enrichissante
Sympathique	Notre habillement	Paix	Paix	Traite du bien ou du mal
Accueillante	Notre façon de vivre notre sexualité	Entraide	Entraide	Bonne réputation
Saine		Égalité	Égalité	Respecte notre identité
Digne de confiance		Amour	Amour	Respecte nos valeurs morales
Agréable		Amitié	Amitié	Pas de dirigeant
Souple		Harmonie	Harmonie	Pas de prière
Pratique		Respect	Respect	Aucune obligation financière
Vraie				
Ouverte				

B) Pensée exploratoire : remue-méninges et classification du remue-méninges

Après la mise en situation, il importe de vérifier l'univers religieux des élèves. Dans cette activité d'enseignement et d'apprentissage, les élèves sont invités à nommer de façon spontanée des mots liés au domaine religieux. Ces mots sont notés sans aucune censure au fur et à mesure de l'exercice, l'activité fait boule de neige, un mot énoncé par un élève en fait surgir d'autres par ses pairs. Dans la majorité des cas, les mots sont liés au christianisme, ce sont pour la plupart des mots simples issus de leur histoire religieuse. Toutefois, ils ont également identifié les grandes religions du monde que sont le christianisme, l'hindouisme, le bouddhisme, le judaïsme et l'islam. Très peu de mots se retrouvent dans les autres religions puisque la plupart des jeunes ont peu de connaissances

relatives aux religions du monde. Les mots recensés sortant du contexte du christianisme proviennent en majeure partie de l'actualité. Voici les mots énumérés par les élèves : *croix, Jésus, chrétien, messie, sacrement, apôtres, évangile, résurrection, Pâques, bible, paradis, enfer, prêtre, Vatican, temple, Moïse, Abraham, juifs, yoga, réincarnation, karma, kirpan, sikh, ramadan, musulman, Allah, Mahomet, La Mecque, Coran, Islam, Al-qaida, hijab, kamikase, mosquée, jihad, chiites, talibans, charia.*

Après avoir noté ces mots au tableau, une représentation identique à l'annexe 7 fut tracée au tableau. Ce sont les élèves qui ont eux-mêmes placé les mots inscrits de l'activité précédente. L'enseignante les guide dans la classification des termes. Voici les mots exprimés par les élèves. Nous les avons regroupés selon cinq grandes religions. Cet exercice s'inscrit dans la tâche d'enseignement tel que préconisé dans le programme d'études du MEQ. Cela fait partie du mandat dévolu à tout enseignant que d'assister les élèves dans la clarification des termes liés aux connaissances.

Tableau 2A

Tableau représentant les mots exprimés lors du remue-méninge

Christianisme	Judaïsme	Judaïsme	Hindouisme	Islam
La Croix	Temple	Bouddha	Yoga	Ramadam
Jésus	Abraham	Karma	Réincarnation	Musulman
chrétien	Moïse	Méditation	Karma	Allah
messie	Peuple juif	Nirvana	Kirpan	Mahomet
Sacrement		Dalaï-lama	Sikh	La Mecque
Apôtre				Le Coran
Évangile				Islam
Pentecôte				Al-Qaïda
Résurrection				Hijab
Pâques, Noël,				Kamikaze
Évangile				Mosquée
Bible				Jihad
Diable				chiites
Église				Taliban
Adam et Ève				Charia
Paradis, enfer				
Crèche				
Saint				

Ange				
Évêque				
Étoile				
Eau bénie				

L'activité a pu être réalisée dans une même période de soixante-quinze minutes, à savoir l'énumération et la catégorisation des éléments.

4.1.3 Critères d'une religion et critères d'une secte

L'objectif de notre recherche veut évaluer dans quelle mesure la pensée critique des adolescents de quatrième secondaire se développe au moyen d'une séquence d'enseignement utilisant la démarche du jugement moral. Afin de clarifier les deux sujets que sont les religions et les sectes, une situation d'enseignement retraçant les principaux critères indispensables à leur organisation est présentée. Comme le souligne Lipman (1995), la pensée critique doit s'appuyer sur des critères servant de base de comparaison. L'annexe 4 énumèrent des critères d'une religion qui sont relevés d'un document produit par le MEQ (1999) et l'annexe 5 énumèrent une liste de critères d'une secte (CINR, 1986). Par conséquent, deux périodes de 75 minutes furent nécessaires pour démystifier ces deux sujets. De plus, plusieurs éclaircissements furent nécessaires avant de compléter cette tâche. En effet, définir le vocabulaire associé à ces deux concepts fut indispensable afin de faciliter la compréhension de l'exercice. Il était impératif de ne pas escamoter cette partie pour éviter toute confusion dans la démarche exploratoire subséquente.

4.1.4 Deuxième étape du jugement moral : JUGER

La deuxième étape du jugement moral demande à l'élève d'exercer son discernement. C'est l'étape où il est appelé à se questionner, à réfléchir sur chacune des options. Il doit également faire le tri dans les informations afin de dégager ce qui lui

apparaît le plus pertinent en regard de la tâche demandée. Un outil lui est proposé dans le but de l'aider dans son investigation.

A) Recherche exploratrice : Outils de recherche

C'est l'étape où les élèves explorent les six religions et sectes à l'aide d'un outil de recherche préparé par l'enseignante (annexe 6). Nous avons choisi pour cette activité deux religions reconnues comme anciennes et ayant des millions d'adeptes à savoir le Bouddhisme et l'Islam. Nous avons délibérément écarté le christianisme parce que la majorité de nos élèves sont de cette confession, le judaïsme parce que ces mêmes élèves ont eu dans leur cours d'enseignement religieux de première secondaire un aperçu de l'histoire des patriarches de l'Ancien Testament. Nous avons également écarté l'Hindouisme parce qu'elle nous apparaissait trop complexe pour être explorée en une seule période de soixante-quinze minutes. Enfin, pour des élèves de quatrième secondaire, le Bouddhisme, pour son mode vie et l'Islam, pour sa simplicité, semblent tout indiqués pour le type de recherche que nous voulons étudier. De plus, nous voulons démystifier le monde des nouvelles religions avec les Témoins de Jéhovah et l'Église de Scientologie, ils pourront ainsi découvrir en quoi réside leur popularité. Nous avons également sélectionné deux organisations à caractère spirituel ou ésotérique; la secte de Moïse et le Mouvement Raëlien dont l'une est disparue dans les années soixante-dix et l'autre présentement active. Il existe une variété de sectes, les unes reconnues pour leurs extravagances et leur étrangeté comme le Mouvement Raëlien et les autres pour leur despotisme et leur dangerosité comme la secte de Moïse. Cet inventaire partiel de six religions et sectes permettra aux élèves d'avoir un bref aperçu des cultures religieuses existantes. L'idéal aurait été de couvrir une plus grande diversité, toutefois le temps horaire scolaire ne nous le permettait pas. Cette manière de procéder, bien qu'aléatoire en partie, était nécessaire afin de permettre aux élèves d'établir des distinctions entre les différentes religions et sectes.

Des points de repères sous forme de questions comme qui, quand, quoi, où, comment, pourquoi, offrent aux élèves une méthode simple et efficace pour la cueillette de leurs informations. En effet, cette forme interrogative stimule les élèves à persévérer dans leur recherche. Cette démarche proposée par le MEQ représente un procédé approprié pour ce type de recherche sur les religions. L'élève n'est pas tenu d'aller trop loin dans les détails, ceci afin d'éviter l'éparpillement et la perte d'intérêt. L'enseignante suggère aux élèves de répondre le plus simplement possible tout en conservant l'essentiel pour atteindre l'objectif de cette activité pédagogique qui est formulé comme suit : « Contribuer à faire de l'élève une personne qui aborde avec intelligence et avec cœur les grandes questions de sens et de coexistence, une personne autonome et responsable sur le plan moral, une personne qui dispose des ressources intellectuelles de base pour se situer au cœur de la culture de société ».

Nous pourrions observer à l'aide de cette activité d'apprentissage la capacité d'autocorrection et de rectification mentionnée par Lipman (1995). Cette capacité demeure pour l'auteur une règle fondamentale dans le processus de l'élaboration de la pensée critique. Sept périodes de soixante-quinze minutes sont nécessaires pour cet exercice pédagogique, elles représentent la partie la plus longue de l'expérimentation. Tout au long de ce processus, l'enseignante accompagne les élèves dans leur recherche exploratoire, elle les guide et les encourage à persévérer. Cette partie de l'expérimentation est évaluée par l'enseignante et doit être reconnue dans leur apprentissage académique.

4.1.5 Troisième étape du jugement moral : DÉCIDER

Cette troisième étape représente l'aboutissement de l'expérimentation. En effet, les résultats de cette étape seront étudiés dans le but de vérifier l'évolution de la pensée critique des élèves. C'est particulièrement dans cette section que nous pourrions observer et réfléchir sur le cheminement des élèves.

A) Nouveau remue-méninges

À cette étape, l'enseignante reproduit l'activité pédagogique du remue-méninge et le compare au premier. Les élèves ont en main leur première copie en ayant la consigne de ne pas répéter inutilement les mêmes mots que ceux déjà formulés. Ils énumèrent de nouveaux mots qui ont maintenant du sens pour eux et l'enseignante les transcrit au fur et à mesure au tableau. Ce sont les élèves qui, grâce à leur recherche exploratoire, placent les mots dans les bonnes colonnes et c'est l'enseignante qui a réinscri les mots déjà répertoriés dans le premier remue-méninge. Ainsi, nous évitons des pertes de temps.

Tableau 2B

Deuxième tableau du remue-méninge représentant les mots liés aux nouvelles connaissances acquises après les recherches.

Christianisme	Judaïsme	Bouddhisme	Hindouïsme	Islam
La Croix	Temple	La roue	Yoga	Le croissant et l'étoile
Jésus de Nazareth	Moïse	Siddharta Gautama	Réincarnation	Musulman
Chrétien	Abraham	Bouddha	Karma	Allah
Messie	Peuple juif	Karma	Kirpan	Mahomet
Sacrements	La Torah	Nirvana	Sikh	La Mecque (Arabie)
Apôtre		Méditation	Gourou	Le Coran (récitation)
Évangile		Karuna (compassion)		Islam (soumis)
Pentecôte		Petit véhicule		5 piliers
Résurrection		Grand véhicule		Sourates (versets)
Pâques, Noël		Tripitaka (écrits saints)		Ramadan
Évangile		Illusion		Mosquée
Bible		Samsara (cycle des naissances)		Jihad (guerre sainte)
Paradis et enfer *		Karma (effets, actions passées)		Chiites, sunnites
Diable *				Muezzin
Adam et Ève *				Charia (loi)

Christianisme	Judaïsme	Bouddhisme	Hindouisme	Islam
Église				Muezzin
crèche				Kibla (mur de prière)
Royaume				Hijab (voile)
église				Mont Arafat
Credo (profession de foi)				Sunna (gestuel)
Ange				Ka'aba
Évêque				minaret
Étoile				Imam

* Les élèves, par ignorance, n'ont pas été en mesure d'inscrire ces concepts dans l'Islam. N'oublions pas que ces élèves ont 15 et 16 ans.

B) Exercice évaluatif

À l'aide de l'annexe 8, l'élève évalue individuellement chaque affirmation. Ces évaluations critériées font appel à une certaine réflexion en ce qui a trait à la sécurité et aux droits que doit offrir une religion. Ce document oblige également l'élève à se positionner vis-à-vis des religions et sectes étudiées et à pratiquer son esprit critique. S'il a bien suivi la démarche d'exploration, il a dorénavant un certain bagage de connaissances susceptible de l'aider à prendre position. De plus, nous voulons observer avec cette activité réflexive, les huitième et neuvième indicateurs proposés par Ennis (1985), soient l'ouverture d'esprit et les efforts constants fournis pour être bien informé. Or, le tableau ci-dessous figure les critères favorisant le choix d'une religion. Les nombres dans chaque colonne représentent les élèves du groupe-classe. Comme le lecteur pourra le constater, ces critères peuvent être reliés aux différents articles de la charte des droits et libertés ainsi qu'à ceux de la déclaration universelle des droits de l'homme.

Tableau 3

Tableau répertoriant les 11 critères sur lesquels les élèves s'appuient pour évaluer une religion ou une secte, et ce, en fonction des droits et de la sécurité qu'elles devraient offrir.

Critères	Église de Scientologie 30 répondants	Témoins de Jéhovah 31 répondants	Secte de Moïse 25 répondants	Bouddhisme 28 répondants	Islam 31 répondants	Mouvement Raëlien 27 répondants
a) Le groupe favorise une vie équilibrée sur le plan de la nourriture, du sommeil et du travail;	24 (80%)	25 (81%)	7 (28%)	22 (78%)	11 (35%)	26 (96%)
b) On n'utilise aucune forme de violence physique;	23 (77%)	27 (87%)	3 (12%)	28 (100%)	21 (68%)	27 (100%)
c) Les membres du groupe peuvent circuler librement;	22 (73%)	22 (71%)	4 (16%)	26 (93%)	29 (93%)	23 (85%)
d) Le groupe est favorable au dialogue entre les peuples, les ethnies et les autres religions;	18 (60%)	13 (42%)	3 (12%)	15 (54%)	14 (45%)	12 (44%)
e) Les membres peuvent conserver des liens avec leur famille, leurs amis et amies, le monde extérieur;	23 (77%)	20 (65%)	2 (8%)	25 (89%)	29 (94%)	21 (77%)
f) Les membres peuvent prendre part à la vie économique, politique, sociale de leur pays;	22 (73%)	15 (48%)	3 (12%)	16 (57%)	22 (71%)	15 (55%)
g) On ne retrouve aucune forme de violence psychologique et on n'exerce aucun type de conditionnement;	15 (50%)	21 (68%)	2 (8%)	23 (82%)	16 (52%)	20 (74%)
h) On permet aux membres de dire ce qu'ils pensent et de critiquer le mouvement en formulant des remarques ou des commentaires, ou encore en faisant des remises en question;	20 (66%)	10 (32%)	0%	18 (64%)	9 (29%)	9 (33%)
i) On n'exige pas de somme d'argent ou de dons qui semblent exagérés ou disproportionnés;	14 (46%)	15 (48%)	10 (40%)	15 (53%)	14 (45%)	15 (55%)

Critères	Église de Scientologie 30 répondants	Témoins de Jéhovah 31 répondants	Secte de Moïse 25 répondants	Bouddhisme 28 répondants	Islam 31 répondants	Mouvement Raëlien 27 répondants
j) On favorise la liberté de conscience en laissant les membres effectuer certains choix;	18 (60%)	23 (74%)	3 (12%)	13 (46%)	21 (68%)	23 (85%)
k) On favorise la liberté de religions en donnant la possibilité de rencontrer des membres d'autres groupes religieux;	20 (66%)	10 (32%)	2 (8%)	20 (71%)	11 (35%)	9 (33%)

À la fin des six évaluations personnelles, l'élève doit finalement mentionner s'il a confiance ou non en cette religion ou en cette secte. Nous devons cependant spécifier que cette section veut vérifier si l'élève utilise son jugement en s'appuyant sur des critères comme base de comparaison. Il n'est nullement dans notre intention d'inciter les élèves à porter un jugement de valeur sur l'une ou l'autre des options suggérées. Cette question pourra ultérieurement lui servir lorsque viendra le temps de répéter l'exercice de la mise en situation qui est de choisir obligatoirement une religion qu'il devra respecter et pratiquer puisqu'il se retrouve dans un pays étranger où la loi l'oblige à s'intégrer religieusement, cependant l'élève peut choisir celle qui répond le plus à ses valeurs (annexe 3). Nous pourrons ainsi vérifier, dans l'activité suivante, s'il a mémorisé certaines notions lui permettant de faire un choix éclairé. Voici le résultat de cette activité.

Tableau 4

Tableau indiquant le niveau de confiance face aux droits et à la sécurité qu'offrent les religions et les sectes

Religions et sectes	Répondants	Je fais confiance	Je ne fais pas confiance
Bouddhisme	28	8	20
Islam	31	12	19

Témoins de Jéhovah	31	6	25
Église de Scientologie	30	16	14
Secte de Moïse	25	1	24
Mouvement Raëlien	27	5	22

C) Reprise de la mise en contexte fictif 2

Cette activité reprend exactement le même processus qu’au point 4.1.2. Nous avons catégorisé les résultats de la même façon que la première fois. Le tableau ci-dessous présente les contenus les plus invoqués.

Tableau 5

Tableau mettant en valeur les critères les plus recherchés lors du choix d’une religion.

Qualités recherchées	Besoins physiques	Valeurs morales et sociales recherchées	Peurs	Besoins généraux
Elle doit être : <ul style="list-style-type: none"> • ouverte sur les autres religions • fidèle • saine • sage • logique • intelligente • universelle • populaire 	Elle ne doit pas nous restreindre au niveau alimentaire.	Elle doit nous offrir : <ul style="list-style-type: none"> • La liberté d’expression et d’opinion • La liberté de fréquentation • L’entraide • L’équité sociale • L’égalité des sexes • Des valeurs morales solides • La paix 	Elle ne doit permettre : <ul style="list-style-type: none"> • Aucune obligation financière • Aucune violence physique et morale • Aucune soumission • Aucune sollicitation • Aucune pratique obligatoire • Aucun danger 	Elle doit : <ul style="list-style-type: none"> • Comporter un certain nombre de croyants • Célébrer des fêtes • Posséder des mythes, des croyances, des légendes et des traditions • Offrir la possibilité de prier • Aider à avancer dans la vie • Offrir la croyance en un seul Dieu • Posséder des principes

Qualités recherchées	Besoins physiques	Valeurs morales et sociales recherchées	Peurs	Besoins généraux
				moraux <ul style="list-style-type: none"> • Des fondements • Des livres sacrés et sages • Un mode de vie

D) Questionnaire final

À cette étape, l'élève a la consigne de choisir une religion ou une secte parmi les six qu'il a explorées : l'Église de Scientologie, les Témoins de Jéhovah, la Secte de Moïse, le Bouddhisme, l'Islam et le Mouvement Raëlien. Il doit également justifier son choix. La majorité (78%) a répondu en faveur de la religion bouddhique. Les raisons évoquées sont liées surtout aux valeurs sociales qu'elle défend. De plus, pour les répondants, elle prône l'humanisme et essaie d'aider le plus possible les autres au lieu de se concentrer sur des valeurs individuelles. Elle est sécuritaire, protège la vie sous toutes ses formes, elle est pacifique, donc sage. Les élèves la comparent souvent à la religion catholique. 7% ont choisi l'Islam, car elle favorise premièrement l'amour et la famille ainsi que la pratique commune, la philosophie du bonheur et le respect. Il est également mentionné qu'elle ressemble aussi au catholicisme. 6% ont répondu l'Église de Scientologie, car elle a plusieurs adeptes, elle est populaire et le fondateur a écrit de nombreux livres.

E) Autoévaluation

Pour Costa et Loweray (1989) cités dans Boisvert (1999), l'excitation et le goût de l'investigation, la curiosité et le plaisir sont essentiels pour élaborer une pensée critique. Or, nous voulons vérifier avec le questionnaire ci-dessous les connaissances déclaratives des élèves. Une partie du document illustre le degré de satisfaction des élèves face à leurs apprentissages. Cet exercice est fait chacun pour soi et en silence. Le deuxième tableau

montre plutôt le plaisir que les élèves ont retiré tout au long de la démarche. 31 élèves sur 33 soit 93% des élèves ont répondu. Cet exercice complète la cueillette des données.

Tableau 6

Tableau sur les connaissances déclaratives et l'intérêt face à la recherche.

Connaissances déclaratives et l'intérêt face à la recherche			
1. Comment te sens-tu au terme de ta recherche ?			
Pas du tout satisfait (1)	Un peu satisfait (1)	Satisfait (21)	Tout à fait satisfait (8)
2. As-tu l'impression d'avoir cheminé ?			
Pas du tout satisfait (1)	Un peu satisfait (8)	Satisfait (18)	Tout à fait satisfait (4)
3. Aurais-tu aimé approfondir plus le sujet ?			
Pas du tout (4)	Un peu (18)	Beaucoup (6)	Vraiment beaucoup (2)
4. Si on te questionnait sur les religions, aurais-tu plus de facilité à donner ton opinion ?			
Pas du tout (0)	Un peu (9)	Facilement (18)	Très facilement (4)
5. Si on te questionnait sur les sectes, aurais-tu plus de facilité à donner ton opinion ?			
Pas du tout (4)	Un peu (7)	Facilement (13)	Très facilement (7)
6. Le fait de chercher par toi-même a-t-il motivé ton travail ?			
Pas du tout (4)	Un peu (7)	Facilement (13)	Très facilement (7)
7. Si les sept périodes consacrées à ta recherche n'avaient pas été évaluées, aurais-tu donné le même rendement ?			
Pas du tout (5)	Un peu (16)	Le même (10)	
8. Si les sept périodes consacrées à ta recherche n'avaient pas été évaluées, aurais-tu appris autant ?			
Pas du tout (6)	Un peu (13)	Vraiment (8)	Beaucoup (4)

Tableau 7
Tableau illustrant le niveau du plaisir et de la satisfaction des élèves vis-à-vis de la démarche de leur travail de recherche.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
La démarche était-elle intéressante ?	2	9	14	7
La démarche était-elle plaisante ?	1	11	15	4
Es-tu satisfait(e) de ton travail ?	1	2	14	14

Ce tableau illustre bien l'état d'esprit dans lequel ont travaillé les élèves tout le long du processus de recherche. Des élèves qui n'ont pas du tout aimé faire cette recherche jusqu'à ceux qui en ont retiré une certaine satisfaction.

4.2 Analyse interprétative des résultats

Le MEQ (2004), dans son programme de formation de l'école québécoise au chapitre de l'enseignement moral, valorise la pensée critique comme une compétence transversale. Notre question de recherche « Comment la pensée critique des adolescents de quatrième secondaire se développe par le biais d'une séquence d'enseignement utilisant la démarche du jugement moral ? », s'insère donc dans les visées du MEQ. Nous verrons, dans l'analyse interprétative, si l'élève parvient à développer sa pensée critique à l'aide de la démarche du jugement moral qui est de voir, de juger, de décider et d'agir. Cependant, nous devons spécifier que la quatrième séquence, soit l'agir, ne fait pas partie de notre expérimentation. Afin de faciliter l'analyse, nous procéderons par séquence.

4.2.1 Première séquence : voir

Rappelons que la première séquence est celle de l'observation et de l'exploration. Cette première séquence, nous permet-elle de vérifier la présence de certaines habiletés de pensée chères au groupe des Cinq (Ennis, Lipman, McPeck, Paul et Siegel) ? Ces auteurs sont unanimes quand à l'utilisation des indicateurs et de préalables dans une progression de la formation de la pensée critique en classe. Les élèves devaient répondre à un premier bloc de deux questions ouvertes : « Qu'est-ce qu'une religion ? » et « Qu'est-ce qu'une secte ? » Ces questions avaient comme but de nous informer sur leur savoir actuel à propos des religions et des sectes. L'analyse de ces deux questions a donc fait ressortir chez la plupart des élèves l'ignorance sur le sujet. Cependant, quelques élèves avancent l'idée d'une croyance en un être supérieur. Les réponses sont succinctes, confuses et vagues. Les élèves demandaient régulièrement des questions à l'enseignante, elle devait constamment les ramener à la consigne qui était d'aller puiser dans leurs connaissances propres. Nous avons remarqué un certain malaise de la part de ceux-ci. Ils ont répondu trop rapidement comme s'ils étaient désolés de ne pouvoir satisfaire leur enseignante. C'était pour eux un

sujet peu connu, impersonnel et très loin de leur réalité même si certains ont donné plus de précisions. Concernant la question sur les sectes, les réponses nous sont apparues franchement rudimentaires et quelconques. Les réponses étaient à peu près toutes les mêmes, pour la plupart elles faisaient état d'une croyance contrôlée par un leader. Pour un observateur extérieur, il apparaît évident que le sujet des religions et des sectes ne faisait pas partie de leur préoccupation première très loin de leur quotidien.

Les questions suivantes ont obligé les élèves à donner plus de détails sur le sujet en ce qui a trait aux ressemblances observées. Nous remarquons une différence qui touche surtout le domaine des impressions pour la question « Quelles différences fais-tu entre une religion et une secte ? ». En effet, les élèves voient les religions comme plus positives, contrairement aux sectes qui s'entourent d'un halo de mystères et de crainte.

Pour les questions : « Y a-t-il des ressemblances ? » et « Quelles sont ces ressemblances ? ». La majorité a remarqué des ressemblances, ainsi nous avons pu observer les points de comparaison sur lesquels ils s'appuyaient. La dominance concerne surtout les aspects évidents chez l'un comme chez l'autre, à savoir les croyances, les pratiques, les dieux, l'organisation. Ceci nous a conduit à considérer qu'il existe une certaine confusion entre les deux concepts. Il semblerait que les deux concepts demeurent flous dans l'esprit des élèves et que peu de différences ne les démarquent.

Comme pour les adultes, les adolescents ont une idée sur le monde dit religieux. Les deux dernières questions, « Que penses-tu des personnes qu'on dit religieuses ? » et « Que penses-tu des hommes et des femmes dont on dit qu'ils sont dans une secte ? », demandent aux élèves de se positionner sur leur niveau de tolérance et d'ouverture. Face à des comportements que l'on pourrait qualifier de non-conformistes, la majorité des jeunes ont tendance à démontrer une fausse neutralité. Des phrases comme : « C'est leur choix » ou encore « c'est leur façon de vivre » démontrent une certaine réticence à donner leur opinion. Si nous insistons pour obtenir plus de renseignements, la plupart du temps ils ont

une opinion bien arrêtée, soit en accord avec le sujet, soit en désaccord. Et de nouveau, la tolérance est plus marquante pour «les religieux et les religieuses» que pour les adeptes des sectes.

D'après Lipman (1995), l'élève doit utiliser son jugement en s'appuyant sur des critères pour arriver à comparer. Nous remarquons, à ce stade de l'expérience, une espèce de vide culturel créé par le peu de connaissances des élèves. Pour Sheehy (1999), un répertoire de connaissances et d'expériences personnelles est nécessaire afin d'exercer sa pensée critique. Il est évident que les réponses des élèves sont la conséquence de ce vide ou de ce manque. Elles sont répétitives, courtes, dénuées de profondeur et de richesse. Même les opinions sont entachées de jugements de valeur plus nuisibles que constructifs.

Dans ce contexte, l'exercice le plus pertinent au regard de notre question de recherche reste le premier, celui de la mise en situation fictive (annexe 3). L'élève devait trouver des critères lui permettant de choisir une religion répondant le plus à ses attentes personnelles et aux attentes exigées par le pays « d'adoption ». Le tableau 1 nous montre les réponses les plus souvent formulées en fonction de la mise en situation. À première vue, ce qui nous saute aux yeux, ce sont les termes employés comme critères. En enseignement moral, la dimension affective est très présente, particulièrement dans le domaine des valeurs. Nous retrouvons dans les critères énumérés l'influence que peuvent exercer certains cours d'enseignement moral, notamment en ce qui concerne les droits, les besoins, les valeurs. Si nous remplaçons le mot « religion » par « famille » dans la mise en situation, il nous serait permis de supposer des réponses à peu près semblables puisque le sentiment d'appartenance prédomine dans les critères des jeunes. Ceux-ci ont besoin de développer ce sentiment où domine sécurité et amour; tout ceci conformément au stade de développement cognitif et moral de Piaget (1984) et Kohlberg (1976). Nous verrons plus loin si les élèves ont modifié leur façon de voir.

Par la suite, nous avons vérifié l'univers religieux des jeunes dans une activité d'enseignement et d'apprentissage appelée remue-méninges. C'est une activité souvent exploitée afin de recueillir spontanément le plus d'informations possibles. Les règles même du remue-méninge facilitent la vulgarisation des informations. C'est une activité qui est normalement appréciée pour son accessibilité. Par conséquent, elle permet aux élèves plus timides de s'exprimer. En premier lieu, l'analyse a donc fait ressortir surtout des termes liés aux origines culturelles religieuses des élèves (tableau 2A). En effet, la culture religieuse du Bas du Fleuve est en majeure partie chrétienne, donc très peu influencée par d'autres cultures religieuses engendrées par l'immigration. Les connaissances des élèves sur les autres religions prennent surtout leurs sources dans les médias et sont liées à l'actualité. Dans cette perspective, il est évident que l'Islam prend la deuxième place compte tenu des récents événements politiques et religieux mondiaux. Nous constatons, dans ce premier remue-méninge, l'insuffisance de connaissances des élèves. Nous avons recueilli peu de termes pour les autres religions. Cette partie fut d'une durée d'une dizaine de minutes environ. Cette courte période révèle, pour la majorité des élèves, une carence certaine dans le domaine du religieux.

4.2.2 Deuxième séquence : juger

Pour la deuxième séquence de la démarche du jugement moral « Juger », nous avons introduit un enseignement orienté sur les critères permettant ainsi de différencier le religieux du sectaire (annexes 4 et 5). En effet, ils ont pu apprendre certaines caractéristiques permettant de discerner une religion d'une secte. Cette tranche d'enseignement demeure, pour Lipman (1995), fondamentale dans l'élaboration de la pensée critique. En effet, l'auteur insiste sur l'importance des critères dans la formation du jugement. Ces mêmes critères qui auront permis aux élèves de se construire une idée tout le long de leur parcours de recherche (annexe 6) et à cibler l'information la plus pertinente. Pour permettre de trier les informations les plus susceptibles afin de répondre aux

exigences des objectifs pédagogiques, de les rassembler et de les comparer, les élèves devaient nécessairement utiliser leur jugement. Sans ce jugement, le travail aurait été lourd, ardu et monotone puisqu'il est très facile pour un adolescent de se perdre dans un contenu. Par conséquent, travailler sur une première religion fut le plus difficile pour tout le monde, ils ont dû adapter leur travail au fur et à mesure que les périodes avançaient. Le rythme du travail, lent au départ, s'est peu à peu structuré et les élèves ont su recueillir les informations les plus appropriées. Ils ont ainsi peu à peu maîtrisé leur méthode de travail. Subséquemment, nous avons observé le neuvième indicateur d'Ennis (1985), indispensable à la formation d'une pensée critique, celui de la propension à fournir un effort constant pour être bien informé. Il est évident que dans un contexte scolaire comme celui que nous expérimentons, plus l'élève fouille, utilise différentes sources d'informations, questionne et compare, plus il est appelé à produire un travail de qualité. La majorité a terminé leur recherche conformément aux objectifs recherchés. Durant les sept périodes consacrées au travail de recherche, les élèves ont dû constamment corriger et modifier la teneur de leurs informations. En effet, plusieurs informations recueillies dans les médias ont détourné les jeunes de leur tâche première qui était de faire l'historique des religions et sectes demandées. Cette partie touche particulièrement le huitième indicateur d'Ennis (1985), celui de l'expression d'une ouverture d'esprit, cet indicateur encourage l'élève à ne pas se laisser influencer par le tapage médiatique et le sensationnalisme, l'élève doit utiliser sa pensée critique et son sens du discernement. Nous devons régulièrement ramener les élèves à leur mandat de départ. De plus, si nous comparons les tableaux 2A et 2B, nous remarquons une nette clarification des termes liés aux religions. Spécifions que le Bouddhisme et l'Islam furent choisis en fonction des arguments cités plus haut. Par conséquent, les termes liés au Christianisme, au Judaïsme et à l'Hindouisme restent sensiblement les mêmes. Cependant, ceux liés au Bouddhisme et à l'Islam ont gagné de la richesse et de la variété puisqu'ils ont été davantage étudiés. Il semble bien que les connaissances acquises au cours de la recherche ont apporté une couleur différente sur le savoir des élèves. En effet, les mots exprimés pour le Bouddhisme démontrent plus de spécificité et ceux s'appliquant à l'Islam font plus référence à l'histoire plutôt qu'à

l'actualité. Finalement, le tableau 3 exprime clairement la position des élèves face à l'objet de leur étude. Placés devant des critères explicites suggérés par le MEQ, tant au niveau de la sécurité que des droits, les élèves n'avaient pas d'autres choix que de s'appuyer sur l'authenticité de leurs affirmations. En observant le tableau 3, il apparaît évident que les élèves ont décidé en fonction de leur bien-être et de leur sécurité et que cette décision n'aurait pu être prise sans une certaine somme de connaissances et une certaine expérience de vie. Dans ce tableau, l'élève a dû faire preuve d'un certain sens moral et d'un esprit critique. Chacun des exercices fut fait avec mesure et application.

4.2.3 Troisième séquence : décider

C'est dans la troisième séquence que nous verrons plus en profondeur si les élèves ont fait preuve d'une pensée critique. La démarche du jugement moral oblige l'élève à organiser ses idées dans le but de décider ce qui est le mieux pour lui. Un peu plus haut, nous avons fait le parallèle entre une religion et une famille, une famille d'appartenance où la confiance et le respect règnent. Le tableau 3 démontre plus d'ouverture que le tableau 4 qui donne une vue d'ensemble. Des jeunes de 15 et 16 ans non-pratiquants et pour certains non-croyants, la méfiance face aux religions en général est plus observable que la confiance. Bombardés comme ils le sont par des nouvelles les plus sanglantes les unes comme les autres, il n'est pas surprenant de constater cette appréhension. Les tableaux suivants font la comparaison entre les deux mises en situations fictives; la première mise en situation que nous avons vue dans la section « voir » au tout début de l'expérimentation et la deuxième dans la section « décider » qui clôture la démarche.

Tableau 8

Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2
Première catégorie : Qualités recherchées

Mise en situation fictive 1	Mise en situation fictive 2
Populaire	Elle doit être : Ouverte sur les autres religions
Unifiante	Fidèle
Sympathique	Saine
Accueillante	Sage
Saine, parle que du bien	Logique
Digne de confiance	Intelligente
Agréable	Universelle
Souple, permissive	Populaire
Pratique, pas trop importante	Sérieuse
Vrai, pas préoccupante	Équitable

Dans la première mise en situation fictive, les qualités recherchées sont plus personnelles. Nous retrouvons l'exemple de la famille citée plus haut, où des attributs quasi humains sont recherchés. La première priorité chez les jeunes, c'est de retrouver une religion qui pense à eux. Cette priorité reflète le deuxième niveau dit conventionnel dans le développement moral chez Kohlberg. En somme, le jugement des jeunes adolescents dépend des valeurs et des règles du groupe auquel ils appartiennent. Or, les jeunes ont recherché dans la mise en situation fictive les mêmes valeurs et qualités qu'ils retrouvent entre amis ou à la maison. Par contre, les intérêts personnels répertoriés dans la deuxième colonne sont plus de l'ordre du post-conventionnel. Nous y retrouvons des besoins qui sont plus de l'ordre des valeurs fondamentales et des règles de fonctionnement d'un groupe. Les intérêts personnels font place à une certaine conscience sociale. En effet, les qualités recherchées tendent plus vers l'égalité, la justice entre les humains et ce, pour le bien commun. Une somme de connaissances acquises tout au long du travail de recherche aura permis une certaine croissance dans l'élaboration de leur pensée critique.

Nous la remarquons également dans les deuxième et troisième catégories appelées « besoins physiques » et « valeurs morales et sociales recherchées ». Les commentaires sur l'habillement, l'alimentation et la sexualité ont fait place, dans la deuxième mise en situation, à une seule préoccupation, celle de l'alimentation qui à elle seule représente le besoin fondamental le plus important. Ceci dénote moins d'égoïsme. Nous pouvons même avancer qu'à cette étape, l'élève est parvenu à un certain cheminement évolutif.

Tableau 9

Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2
Deuxième catégorie : Besoins physiques

Besoins physiques 1	Besoins physiques 2
<p>Pouvoir choisir librement</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nos aliments 2. Notre habillement 3. Notre façon de vivre notre sexualité 	<p>Elle ne doit pas nous restreindre au niveau alimentaire.</p>

La 3^e catégorie offre plus de détails, pas seulement des mots énumérés par habitude contextuelle (à l'intérieur des cours en enseignement moral). Elle suggère également des contextes et des situations particulières, elle est plus souple, plus dégagée en somme, plus explicite.

Tableau 10

Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2
Troisième catégorie : Valeurs morales et sociales recherchées

Valeurs morales et sociales recherchées 1	Valeurs morales et sociales recherchées 2
Liberté L'éducation Paix Entraide Égalité Amour Amitié Harmonie Respect	Elle doit nous offrir : <ul style="list-style-type: none">• La liberté d'expression et d'opinion• La liberté de fréquentation• L'entraide• L'équité sociale• L'égalité des sexes• Des valeurs morales solides• La paix

La 4^e catégorie parle d'elle-même. Dans cette catégorie nommée « peurs » nous y voyons en quelque sorte les discrédits provoqués par la propagande médiatique mentionnée plus haut. Des interdictions comme les sacrifices, les tortures, les violences physiques et morales, la soumission, la corruption ont fait place à des recommandations : aucune obligation financière, aucune violence physique et morale, aucune soumission acceptée, aucune sollicitation. Grâce à leurs recherches, les élèves ont pris une certaine distance, ils se sont efforcés de ne pas subir l'influence de l'actualité politique teintée de peur et d'intolérance. Les adolescents ont une nature impressionnable et cela transparaît dans les productions.

Tableau 11

Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2
Troisième catégorie : Peurs

Peur 1	Peur 2
Sacrifice Torture Violences physiques et morales Soumission Endoctrinement Corruption Abus de pouvoir Contrôlante Obligatoire Trop présente Qui sollicite	Elle ne doit permettre : <ul style="list-style-type: none"> • Aucune obligation financière • Aucune violence physique et morale • Aucune soumission • Aucune sollicitation • Aucune pratique obligatoire • Aucun danger

Pour la 5^e catégorie nommée « Besoins généraux », les termes dans la deuxième mise en situation sont plus adaptés à l'historique religieux et aux pratiques quotidiennes. Nous y retrouvons des bases solides sur lesquelles s'appuyer comme les croyances, les traditions, les fondements, les livres sacrés et les repères moraux pour guider la vie. Nous remarquons dans les catégories une évolution sur les critères permettant de choisir une religion sécuritaire et juste qui prône avant tout des valeurs sociales. Pour appuyer cette allégation, nous voyons dans l'activité suivante une démonstration plus exhaustive des critères sélectionnés.

Tableau 12
Tableau comparatif des mises en situation 1 et 2
Troisième catégorie : Besoins généraux

Besoins généraux 1	Besoins généraux 2
Peu exigeante Enrichissante Traite du bien ou du mal Bonne réputation Respecte notre identité Respecte nos valeurs morales Pas de dirigeant Pas de prière Aucune obligation financière	Elle doit : <ul style="list-style-type: none"> • Comporter un certain nombre de croyants • Célébrer des fêtes • Posséder des mythes, des croyances, des légendes et des traditions • Offrir la possibilité de prier • Aider à avancer dans la vie • Offrir la croyance en un seul Dieu • Posséder des principes moraux • Des fondements • Des livres sacrés et sages • Un mode de vie

L'annexe 9 demande aux élèves de marquer leur préférence pour l'une des six religions et sectes explorées. Cette activité avait comme but principal de vérifier sur quels critères ce choix s'effectuerait. Or, la plupart des participants ont choisi une religion répondant au bien commun avant tout, donc ils ont choisi d'après eux une religion compatissante et humanitaire. Voici quelques commentaires d'élèves où nous omettons volontairement de nommer la religion choisie pour éviter tout jugement de valeur de la part du lecteur. Le but de l'exercice étant de vérifier les critères de sélection :

« ...Il peuvent vivre avec d'autres personnes. Ils éprouvent de la compassion et de la bienveillance envers tous les êtres. Ils sont libres de leurs actes. Ils ont de belles valeurs morales. Ils ont de belles croyances. Ils croient en des choses qui ne peuvent être prouvées ».

« ...C'est la religion que je me vois plus dedans, celle qui me ressemble ».

« ...C'est la religion la plus réfléchie. On a droit à notre liberté. Cette religion est remplie de défis et de spiritualité. On part à la recherche des grandes vérités. Je ne dis pas que je crois en cette religion, mais elle me semble bien organisée ».

« ...La religion est sécuritaire et basée sur de belles valeurs ».

« ...Elle prône des valeurs socialistes, l'humanisme et essaie d'aider le plus possible les autres au lieu de se concentrer sur les valeurs individuelles. Ce mode de vie me convient très bien et c'est une religion que j'aimerais beaucoup pratiquer et étudier davantage ».

« ...C'est celle qui a l'air la plus saine et la plus respectueuse envers le pratiquant ».

« ...Parce que c'est la religion qui a le plus de sens et est la plus logique ».

« ...J'ai choisi cette religion parce qu'elle favorise l'amour et la famille en premier. J'aime aussi cette religion parce qu'il y a beaucoup de pratiques communes. J'aime la philosophie du bonheur qui dit que c'est un don de dieu. Le respect est une des valeurs les plus importantes ».

Le verbatim révèle bien l'état d'esprit dans lequel se trouvent les élèves après leurs recherches. Les discours de l'ensemble des élèves ont beaucoup gagné en articulation et en assurance. Les critères énumérés dans les annexes 4 et 5 ont, sans aucun doute, apporté un enrichissement.

Nous avons terminé l'expérience sur une autoévaluation. Il devrait normalement nous instruire sur le plaisir, l'excitation et le goût de l'investigation promulgués par Costa et Loweray (1999) comme indispensables à la pensée critique. De plus, les deux premières questions touchent le ressenti des élèves, nous abordons avec ces deux questions la dimension affective si chère au « Groupe des Cinq » présentée au point 2.1.1.

La première question « Comment te sens-tu au terme de ta recherche ? » amène l'élève à réfléchir sur son degré de satisfaction à l'aboutissement de sa recherche. 93% des élèves se sont montrés satisfaits au terme de celle-ci. Ce taux de satisfaction est plus que positif, car il dénote une espèce de contentement devant l'effort accompli.

D'autre part, la deuxième question « As-tu l'impression d'avoir cheminé ? » apporte une lumière différente sur la somme des apprentissages qu'ils ont réalisés. Le taux de satisfaction est inférieur (25%) à la première question (tableau 6, question 2). Le goût d'approfondir le sujet ne fait pas l'unanimité, cependant nous voyons dans le 7^e tableau un niveau de satisfaction assez élevé (90%) quant à leur travail.

La troisième question : « Aurais-tu aimé approfondir plus le sujet ? » montre que la somme de travail exigée était suffisante. Seulement 25% des élèves ont répondu qu'ils auraient aimé travailler en profondeur le sujet. Le résultat de cette question ne peut surprendre compte tenu du sujet (religions et sectes). Si la recherche avait été consacrée à l'hypersexualisation par exemple, l'intérêt aurait été beaucoup plus manifeste.

La 4^e et la 5^e questions traitent des connaissances acquises. Si nous nous en tenons aux réponses à ces deux questions, le résultat serait décevant, cependant la lecture du verbatim cité plus haut montre une compréhension certaine sur la nature des religions et des sectes. 70% des élèves ont répondu facilement à très facilement pour la quatrième question et 64% pour la cinquième question. Nous pouvons conclure que plus de la moitié du groupe ont répondu d'une façon positive.

La 6^e question : « Le fait de chercher par toi-même a-t-il motivé ton travail ? » touche particulièrement le 13^e indicateur de Costa et Lowery, celui de la curiosité et le goût de s'investir. Plusieurs élèves (64%) ont répondu de facilement à très facilement, quelques uns de pas du tout à un peu. Encore cette fois, on remarque la même tendance que dans les

autres questions. C'est un fait établi dans l'enseignement que dans un groupe régulier comme le nôtre, nous ne pouvons espérer captiver que les deux tiers du groupe pour une recherche de cette envergure. C'est la raison pour laquelle nous devons évaluer une partie de l'activité pour éviter le relâchement et la paresse et pour stimuler les « troupes ». Toutefois, nous pouvons nous compter satisfaits que 64% élèves aient répondu de facilement à très facilement. D'un sujet à l'autre, pour ceux-ci, la curiosité et le goût d'avancer étaient réels. Nous avons constaté cet aspect grâce aux nombreuses questions auxquelles nous avons dû répondre et aux nombreux commentaires positifs exprimés par les élèves pendant l'action.

Les questions 7 et 8 concernent l'évaluation par l'enseignante de leur recherche personnelle en matière de rendement et d'apprentissage : « Si les sept périodes consacrées à ta recherche n'avaient pas été évaluées, aurais-tu donné le même résultat ? » et « Si les sept périodes consacrées à ta recherche n'avaient pas été évaluées, aurais-tu appris autant ? ». L'analyse de ces deux questions nous porte à penser que les élèves font des apprentissages surtout si ceux-ci sont évalués. Il semblerait que la stimulation ne vient pas nécessairement et automatiquement. Se faire évaluer pour un travail provoque un certain stress, le plaisir de découvrir s'installent, pour plusieurs d'entre eux, au fur et à mesure de la démarche puisque celle-ci étant évaluée. C'est ce que nous verrons dans l'analyse du tableau 7. Les deux tiers des élèves ont répondu « pas du tout à un peu » et le tiers a répondu « donner le même rendement ». Pour les apprentissages, c'est encore plus explicite, les deux tiers ont carrément répondu de pas du tout à un peu. Ce résultat reflète ce qui a été mentionné plus haut dans ce même paragraphe à savoir l'importance de l'évaluation en termes de points pour l'élève.

L'analyse du 7^e tableau nous apporte des informations plus détaillées sur l'intérêt, le plaisir et la satisfaction vis-à-vis de la démarche de leur travail. On remarque un aspect plus positif dans les réponses. Pour les trois questions de ce tableau, nous constatons que la catégorie « souvent » est fortement indiquée. Ce tableau témoigne pour une bonne part du

dynamisme dont les élèves ont fait preuve dans leur travail. En effet, si nous jetons un regard sur l'ensemble du tableau, nous constatons qu'il apporte des données relativement analogues au tableau 6. Nous pouvons même affirmer que malgré les difficultés éprouvées durant leur démarche, les élèves ont trouvé un plaisir certain à faire ce travail. De plus, la question « Es-tu satisfait de ton travail ? » donne un indice sur l'attitude positive identifiée par Ennis (1985) comme une habileté intrinsèque de la pensée critique. De plus, cette attitude a été remarquée tout au long du processus de la démarche du jugement.

4.3 Discussion

Nous présentons dans les paragraphes suivants une analyse des contenus produits par les élèves en fonction des auteurs cités plus haut. Mentionnons qu'un plus large éventail de religions et de sectes aurait sans doute permis l'apport de plus de connaissances pour l'analyse de nos résultats. Cependant, il faut être réaliste, le temps alloué pour cette matière ne permettait pas d'élargir cet éventail. Nous devons nous introduire dans un temps préétabli par le MEQ. De plus, la plupart de nos élèves appartenaient à une même culture, donc à une même confessionnalité, les données auraient été sûrement différentes si ceux-ci avaient appartenu à différentes cultures. De plus, le sujet traité devait obligatoirement entrer dans les objectifs du ministère. Enfin, la démarche du jugement moral fait appel à l'éthique et au sens moral chez les élèves.

Choisir des thèmes comme les religions et les sectes influencent considérablement l'éventail possible de critères. Cependant, en enseignement moral, le type de critères diffère de ceux des autres matières scolaires notamment en ce qui concerne le monde des valeurs, des principes, des normes, des droits, etc. Or, le choix des critères comme base de comparaison est plus que judicieux dans ce domaine de l'enseignement. C'est grâce à ces critères que les élèves ont réussi à cheminer tout au long de leur recherche et ont pu ainsi atteindre les objectifs pédagogiques. Dans la recherche sur les religions et sectes, deux

types de critères particuliers furent utilisés; des critères liés aux connaissances (annexes 4 et 5) exploités comme activité pédagogique de groupe et des critères liés au jugement (annexe 8) utilisés comme activité d'évaluation personnelle. Or, notre objectif de recherche veut évaluer dans quelle mesure la pensée critique des adolescents de quatrième secondaire se développe au moyen d'une séquence d'enseignement utilisant la démarche du jugement moral. Nous avons pu constater l'évolution graduelle d'une pensée réfléchie dans la deuxième et la troisième séquence de la démarche. En effet, la première séquence, celle de l'exploration, ne requiert pas l'utilisation de la pensée critique. Par ailleurs, notre objectif concorde avec le point de vue de Sheehy (1999) et Lipman (1995), à savoir que les connaissances et les critères sont essentiels dans l'élaboration d'une pensée critique.

Effectivement, nos résultats indiquent la présence d'une certaine pensée critique suite à l'intégration de connaissances. Celles-ci ont permis aux élèves de mieux comprendre la teneur des religions et des sectes ainsi que des enjeux éthiques liés aux choix de celles-ci et de s'en faire une meilleure représentation. Tel n'est-il pas l'objectif visé par le programme de formation de l'école québécoise du MELS ?

En effet, sans eux, les élèves auraient peu de fondement pour appuyer leur jugement et parallèlement, nous avons pu observer les progrès de la pensée critique en classe. Durant la démarche du jugement moral, les élèves ont dû se motiver période après période pour réaliser leur tâche tout en conservant leur esprit ouvert et positif. Pour les deux tiers des élèves, cette attitude aura entraîné un désir de poursuivre malgré la lourdeur des thèmes, tel que préconisé par Costa et Lowery (1999). À l'occasion, ceci nous a permis de découvrir que travailler régulièrement en classe produit un effet d'entraînement. En effet, plus les élèves sont motivés et ont une attitude positive dans le travail, comme l'indique Ennis (1985), plus cette motivation influence les autres à faire de même. Ceux qui ont eu de la difficulté à se rendre jusqu'au bout ont traîné une prostration tout au long de la démarche. Nous voyons d'ailleurs cet état de fait dans les tableaux 6 et 7. On remarque que tous les

sujets sauf quelques uns ont heureusement bénéficié de cet apport scolaire sur la pensée critique.

Pour conclure, il semble bien que dans le cadre d'une démarche préétablie comme la démarche du jugement moral, un processus d'apprentissage de la pensée critique se met en place de façon graduelle. Ainsi, par le biais d'un enseignement moral régulier et à raison de plus de deux périodes par cycle de neuf jours, il serait réaliste de développer la pensée critique de façon signifiante chez l'élève. Cependant, cette formation devra être dispensée sur plusieurs années.

4.4 Limites de la recherche

Le fait que l'enseignante est liée affectivement avec ses sujets peut représenter un biais possible. Également, le fait de répondre à quelques questions dans la première activité peut donner à l'élève l'illusion de vivre une situation d'évaluation. Or, cette anxiété peut l'amener à ne plus se souvenir, ce qui le rendra moins spontané dans ses réponses. À l'inverse, l'évaluation sommative de la recherche finale de l'élève a certainement eu une influence sur les résultats. Des contraintes ministérielles nous ont obligés par contre à noter les élèves. Le régime pédagogique via les articles sur les évaluations et le bulletin obligent à inscrire des résultats. Il va de soi, que dans notre recherche qui se conduisait dans une salle de cours avec un groupe d'élèves, il était impossible de séparer l'expérience de la situation d'enseignement. Dès que nous sommes dans l'action, l'objectivité pure constitue davantage une utopie que la réalité. L'essentiel, c'est d'en être conscient lors du déroulement du processus.

De plus, les dernières activités ont dû être présentées à la dernière période du vendredi. Dans l'enseignement, il est reconnu que cette période favorise difficilement la

concentration, les élèves sont fatigués et peu réceptifs. En somme, l'état d'esprit dans lequel se retrouvaient les élèves, a pu interagir.

Finalement, tout autre sujet que le nôtre aurait apporté moins de controverse, il est clair que les religions et sectes ont suscité plus de réaction qu'un sujet plus neutre. Les émotions dans une recherche peuvent aisément faciliter l'expression des préjugés et des stéréotypes.

CONCLUSION

En conclusion, nous pouvons nous interroger à savoir si les élèves ont développé leur pensée critique durant le processus de recherche. Il semble bien que la séquence du jugement moral ait eu certains effets bénéfiques sur la pensée critique des élèves, surtout pour ce qui concerne les jugements préconçus. En effet, la majorité des élèves qui ont fait des efforts durant la démarche ont vu ces mêmes efforts récompensés grâce à l'apport supplémentaire de connaissances leur permettant d'établir une meilleure compréhension du fait religieux. Les résultats sont intéressants si on les considère à la lumière de certains écrits portant sur la pensée critique à l'école. En effet plusieurs auteurs soutiennent l'hypothèse selon laquelle les connaissances sont indispensables au développement de la pensée critique. Le but visé par ce type d'enseignement en est un de transférabilité des connaissances dans la vie courante. Développer chez l'élève une compétence éthique est le fondement même de l'acte éducatif au regard du programme d'enseignement moral. Si non la raison même de l'existence de ce programme ne tient plus selon le MEQ. En fait, de par notre recherche, un constat se dégage : le pouvoir d'influence de l'enseignant en enseignement moral sur le développement de la pensée critique de l'adolescent au regard de certains choix de vie déterminants dans sa quête de sens.

Cela nous amène à postuler que ce constat pourrait constituer un facteur déterminant pour la motivation des enseignants affectés à l'enseignement de cette discipline. Il me semble que les autorités scolaires auraient intérêt à en prendre acte dans leurs stratégies de valorisation du personnel œuvrant dans ce domaine.

L'exploration de différents thèmes aura donc permis l'ouverture et la tolérance sur la diversité religieuse ainsi qu'une prudence pour certaines sectes peu recommandables. De plus, les peurs rattachées au monde religieux ont fait place à une curiosité et une satisfaction pour le travail réalisé. Nous remarquons que la démarche du jugement moral aurait pu s'appliquer à une diversité de sujets où nous aurions pu sans doute constater les

mêmes résultats. De plus, elle respecte également une éthique dans sa dimension humaine. À l'occasion ceci nous a permis de découvrir qu'une formation à l'éthique et à la pensée critique dans une démarche du jugement moral apporterait à l'adolescent des outils propices pour le garantir de l'influence négative des dangers qu'incarne notre société actuelle. En conséquence, nous pouvons constater que le fait d'appliquer la méthode du jugement moral en classe apporte, outre un enrichissement au niveau des connaissances, un accroissement de l'esprit critique.

Il serait intéressant de vérifier comment le développement de la pensée critique dans la démarche du jugement moral pourrait être adapté ou réinvesti dans une autre matière scolaire ou mieux, dans la vie de tous les jours.

ANNEXE 1 - PREMIER GROUPE DE QUESTIONS -

Qu'est-ce qu'une religion ?

Qu'est-ce qu'une secte ?



Qu'est-ce qu'une religion ?

Qu'est-ce qu'une secte ?

ANNEXE 2 - DEUXIÈME GROUPE DE QUESTIONS -

1. Quelles différences fais-tu entre une religion et une secte ?

2. Y a-t-il des ressemblances entre une religion et une secte ?

3. Si oui, quelles sont ces ressemblances ?

4. Que penses-tu des personnes qu'on dit « religieuses » ?

5. Que penses-tu des hommes ou des femmes dont on dit qu'ils sont dans une secte ?

ANNEXE 3 - MISE EN CONTEXTE FICTIF -

Imagine que tu arrives dans un autre pays. C'est un pays où l'athéisme est refusé. Pour être reconnu et accepté dans ce pays, tu dois obligatoirement choisir une religion.

En t'**aidant** de tes expériences personnelles, de ce que tu as **entendu, vu, lu** et **appris** depuis ton enfance, sur quels **critères** t'appuierais-tu pour fixer ton choix ? En fait, qu'est-ce qui te permettrait aujourd'hui de choisir une religion ?

ANNEXE 4 - CRITÈRES D'UNE RELIGION -

Pour qu'une religion soit reconnue, elle doit posséder différentes composantes. Voici quelques réalités qui manifestent le phénomène religieux :

- 1 Il y a une doctrine à étudier (dogmes, croyances, textes sacrés).
- 2 Il existe une ou des divinités (masculines ou féminines).
- 3 Ce réfère à des livres sacrés (Bible, Coran, Talmud, Torah, etc.).
- 4 Il existe pour chaque religion un siège social ou réside des responsables religieux (pape, ayatollah, rabbin, prêtres, etc.).
- 5 Ce siège social est installé au sein d'un immeuble qui sert de lieu de rassemblement (églises, temples, mosquées, etc.).
- 6 Cet immeuble se construit grâce aux contributions financières des membres.
- 7 Donc, le pouvoir est centralisé.
- 8 Qui possède des rites religieux associés aux grands moments de la vie (naissance, adolescence, mariage, mort, etc.).
- 9 Cette religion possède une influence certaine en politique.
- 10 Ce type d'organisation dispose de groupes de pression.
- 11 Les représentants sont des prêtres, ou des ministres du culte.
- 12 Ces représentants suivent des cours spécialisés (ordination).
- 13 Au sein de ces religions existent toujours des anciens ou des diacres.
- 14 Il existe plusieurs lieux de rassemblement paroissiaux.
- 15 Dans lesquelles se tiennent plusieurs réunions régulières et variées (enseignement, etc.).
- 16 Le ministre du culte, pour ses œuvres, a besoin d'aide.
- 17 Chaque religion propose des règles à suivre et à respecter (un code de morale).
- 18 Une religion a des missions à superviser.
- 19 Les religions stimulent leurs membres à évangéliser d'autres personnes.

RELIGION : du latin *religare* et qui signifie *relire* : Relire signifie « relecture des événements de la vie et de l'histoire pour en comprendre le sens ». Du latin *religere* et qui signifie *relier* : Qu'est ce que la religion veut lier ? Le visible avec l'invisible, l'ici et l'au-delà, l'humain et le divin.

Cinq fonctions de la religion :

La fonction de signification :

- Donne un sens à la vie,
- Éclaire le pourquoi de l'existence,
- Offre des réponses aux grandes questions de la personne humaine.

La fonction d'appartenance :

- Unifie les membres dans des croyances et des actions,
- Permet de faire partie d'un groupe,
- Crée une grande famille.

La fonction d'intégration :

- Fait l'unité de la personne,
- Favorise l'intériorisation des croyances et des valeurs,
- Aide à apprivoiser les zones mystérieuses de la vie.

La fonction de contact avec le sacré :

- Met en relation avec Dieu ou le sacré
- Fait connaître le rapport que l'on a avec Dieu.
- Permet de se concilier les puissances divines.
- Permet de partager les puissances divines.

La fonction de guide moral :

- Propose un projet d'accomplissement.
- Oriente l'agir.
- Éclaire la conscience sur le bien et le mal.
- Indique les règles de vie en société.
- Trace un chemin d'humanisation et de bonheur.

(Source : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990). Le phénomène religieux. Proposition d'activités d'enseignement-apprentissage. Direction de l'enseignement catholique).

ANNEXE 5 - CRITÈRES D'UNE SECTE –

Les pratiques douteuses

- 1 Un gourou absolu, prophète, messie-sauveur qui prétend connaître la voie absolue.
- 2 Parfois, le gourou est le détenteur d'un secret.
- 3 Possède une doctrine désincarnée.
- 4 La vérité du groupe est sacro-sainte.
- 5 Cette vérité est imposée par la peur.
- 6 Des dépendances sont créées et renforcées (réunions, rencontres quotidiennes).
- 7 Endoctrinement et manipulations (rituels, glossolalies).
- 8 Les membres sont zélés et démontrent une confiance absolue au leader.
- 9 Le leader décide de la manière de penser, d'agir et des sentiments des adeptes ;
travail, amour, tenue vestimentaire, discipline des enfants, etc.
- 10 L'argent est un outil de domination pour le maître.
- 11 L'argent est une grande préoccupation pour le groupe (collecte d'argent).
- 12 Les membres font du bénévolat pour le compte du leader.
- 13 Le leader ne relève d'aucune autorité supérieure.
- 14 Les membres ont tendance à couper les liens avec la famille et les amis.
- 15 Les membres sont obligés de socialiser avec ceux de son groupe.
- 16 Le questionnement et les doutes sont découragés et même punis.
- 17 Techniques de manipulation, séance de dénonciation.

SECTE : Vient du latin *secare* et qui signifie « *Se couper de* »

« *Se séparer de* »

: Fermeture d'un groupe sur lui-même et sur ses convictions

On désigne comme «secte», «nouvelles spiritualités», «nouvelles religions», «religions du nouvel âge», etc. tous les groupes religieux ou spirituels en dehors des grandes Églises et qui se développent généralement en opposition secrète ou déclarée avec elles.

Ces nouvelles religions puisent leur doctrine et leur éthique à même les grandes traditions spirituelles et religieuses de l'humanité.

Plusieurs groupes spirituels et religieux professent la voie de la connaissance absolue.

Certains groupes religieux ou spirituel scandalisent mais ils ne sont pas toujours «douteux». Il faut être vigilant et faire preuve de pensée critique dans l'évaluation d'une nouvelle religion ou spiritualité.

Source : Centre d'information sur les Nouvelles Religions (1989). Nouvel âge...Nouvelles croyances. Répertoire de 25 nouveaux groupes spirituels/religieux

ANNEXE 6 - LE QUESTIONNEMENT -

Voici quelques points de repères dont tu peux te servir pour guider ta recherche

1. Qui ? Ex.: Qui sont les fondateurs de cette religion ? Qui a contribué à l'élaboration de cette philosophie ou à la formation de ce groupe ?

2. Quand ? Ex.: Quelles sont les dates importantes ? Quand cela eut-il lieu ? À quelle époque ? Sous quel régime politique ? La date de la naissance et de la mort du fondateur ou du penseur ?

3. Quoi ? Ex.: De quoi s'agit-il ? Quels sont les éléments clés de cette religion ou de cette philosophie ?

- a) Écrits sacrés ou livres principaux
- b) Symboles marquants
- c) Récits, mythes, légendes...
- d) Croyances fondamentales (Qui sommes-nous? D'où venons-nous?)

4. Où ? Ex.: Où cela eut-il lieu? Dans quel environnement? Dans quel pays?

5. Comment ? Ex.: Quelle manière de vivre caractérise le disciple de cette religion ou l'adepte de cette philosophie?

- a) Pratiques quotidiennes et conduites
- b) Fêtes spéciales durant l'année
- c) Engagement social particulier
- d) Valeurs et principes moraux

6. Pourquoi ? Ex.: À quel besoin cela correspond-il? Quel intérêt y retire-t-on?

Source : Martial Boucher (2002). Vivre la diverse cité. 4^e secondaire. Lidec

ANNEXE 7- CATÉGORISATION -

[illegible]

ANNEXE 8 – ÉVALUATION CRITÉRIÉE -

À l'aide des informations que tu possèdes dorénavant sur les six religions et sectes retenues, indique en plaçant un x les critères que tu retiendrais pour déterminer qu'un groupe respecte les droits de la personne et, par conséquent, est sécuritaire pour ses membres :

- a) _____ Le groupe favorise une vie équilibrée sur le plan de la nourriture, du sommeil et du travail;
- b) _____ On n'utilise aucune forme de violence physique (correction fraternelle, flagellation, mutilation, etc.);
- c) _____ Les membres du groupe peuvent circuler librement;
- d) _____ Le groupe est favorable au dialogue entre les peuples, les ethnies et les autres religions;
- e) _____ Les membres peuvent conserver des liens avec leur famille, leurs amis et amies, le monde extérieur;
- f) _____ Les membres peuvent prendre part à la vie économique, politique, sociale de leur pays (aller voter, participer à la vie syndicale, être membre d'autres groupes, etc.);
- g) _____ On ne retrouve aucune forme de violence psychologique et on n'exerce aucun type de conditionnement;
- h) _____ On permet aux membres de dire ce qu'ils pensent et de critiquer le mouvement en formulant des remarques ou des commentaires, ou encore en faisant des remises en question;
- i) _____ On n'exige pas de somme d'argent ou de dons qui semblent exagérés ou disproportionnés;
- j) _____ On favorise la liberté de conscience en laissant les membres effectuer certains choix;
- k) _____ On favorise la liberté de religions en donnant la possibilité de rencontrer des membres d'autres groupes religieux;

Important (n'oublie pas de répondre)

Je fais confiance _____, je ne fais pas confiance _____

ANNEXE 9 - LE CHOIX -

Si tu avais à choisir maintenant une religion ou une secte parmi les six religions ou sectes travaillées, laquelle choisirais-tu ?

Maintenant, tu dois expliquer ton choix. Cette partie est très importante, réfléchis bien avant d'écrire quoi que ce soit.

ANNEXE 10 – ÉVALUATION -

Dans quelle mesure es-tu satisfait(e) de ton travail ? Trace les énoncés au marqueur.

1. Comment te sens-tu au terme de ta recherche ?

Pas du tout satisfait(e) Un peu satisfait(e) Satisfait(e) Tout à fait satisfait(e)

2. As-tu l'impression d'avoir cheminé ?

Pas du tout Un peu J'ai cheminé J'ai beaucoup cheminé

3. Aurais-tu aimé approfondir plus le sujet ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Vraiment beaucoup

4. Si on te questionnait sur les religions, aurais-tu plus de facilité à donner ton opinion ?

Pas du tout Un peu Facilement Très facilement

5. Si on te questionnait sur les sectes, serait-il plus facile à donner ton opinion ?

Pas du tout Un peu Facilement Très facilement

6. Le fait de chercher par toi-même a-t-il motivé ton travail ?

Pas du tout Un peu Vraiment Beaucoup

7. Si les sept périodes consacrées à ta recherche n'avaient pas été évaluées, aurais-tu donné le même rendement ?

Pas du tout Un peu Vraiment Beaucoup

8. Si les sept périodes consacrées à ta recherche n'avaient pas été évaluées, aurais-tu appris autant ?

Pas du tout Un peu Vraiment Beaucoup

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
La démarche était-elle intéressante ?				
La démarche était-elle plaisante ?				
Es-tu satisfait(e) de ton travail ?				

Si tu as des commentaires personnels, écris-les au dos de cette page.

ANNEXE 11

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Pour la participation à la recherche menée par Christine Lévesque dans le cadre de la maîtrise en Éducation à l'Université du Québec à Rimouski

Tous les étudiants de votre groupe-classe sont invités à participer à une recherche en éducation dont l'objectif principal est de s'assurer, à partir d'activités d'apprentissage, dans quelle mesure se développe l'expression de la pensée critique dans la démarche du jugement moral.

La cueillette de données s'échelonnera sur plusieurs semaines et s'effectuera de plusieurs façons. Les réponses à un questionnaire seront évaluées ainsi que des documents que vous produirez. Le processus de la recherche devrait se poursuivre sans perturber le déroulement des cours.

Pour préserver le caractère confidentiel des données, seul le chercheur et les personnes impliquées dans la recherche auront accès aux données. L'anonymat sera par ailleurs assuré en substituant un code, connu seulement du chercheur, au nom apparaissant sur les divers documents écrits. Lors de la diffusion des résultats, aucun nom d'élève n'apparaîtra au rapport de recherche.

Il est bien entendu que les sujets peuvent obtenir, à tout moment auprès du chercheur, des informations supplémentaires concernant la recherche. Soyez assurés que votre participation sera grandement appréciée.

Ayant pris connaissance des informations qui précèdent, je consens à participer à la recherche à titre de sujet.

NOM (en lettres moulées) : _____

Signature : _____

Date : _____

RÉFÉRENCES

- Alfaro-LeFevre, R. (2004). *Critical thinking and clinical judgement : a pratical approach*. St-Louis, Missouri : Saunders.
- Ardois, C. (2006). *Éduquer l'intelligence. Comment développer la pensée critique des élèves ?* Pari : De Boeck. .
- Auriac-Peyronnet, E. (2006). *Je parle, tu parles, nous apprenons : coopération et argumentation au service des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Barel, Y. (1984). *La société du vide*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bee, H. & Boyd, D. (2003). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Bédard, J. (2003). *Comenius ou L'art sacré de l'éducation*. Paris: J.C. Lattès.
- Boisvert, J. (1996). *Le développement de la pensée critique en première année du collégial dans un cours de psychologie*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique: théorie et pratique*. Saint-Laurent: ERPI. 152 p.
- Boisvert, J. (1999). « Dix conditions d'une pédagogie de la pensée critique » dans Guilbert, Boisvert, Ferguson (sous la direction de). *Enseigner et comprendre*. Québec : Les presses de l'Université Laval. Ch. 7
- Boisvert, J. (2003). Comment évolue la pensée critique des élèves en sciences humaines au collégial ? *Pédagogie collégiale*, vol.15, no.4, pp. 34-43
- Boisvert, J. (2005). La formation de la pensée critique (au collégial) en sciences de la nature, désign d'intérieur et soins infirmiers. *Pédagogie collégiale*, vol.8, no.3 pp.42-46
- Bouchard, N. (2004). *Éduquer le sujet éthique: Par des approches novatrices en enseignement et en animation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, P., St-Amand, J-C., Bouchard, N. & Tondeau, J. (1997). *De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de 15 ans*. Montréal: Les Éditions Remue-Ménage.
- Boucher, M. (2002). *Vivre la diverse cité*. Montréal : Lidec.

- Breton, D. (2004). *Le développement spirituel en éducation: Actes du colloque tenu à Québec le 11 et 12 novembre 2003*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Brunelle, N., Brochu, S., Cousineau M-M. (2005). Des jeunes se racontent. Le point sur leurs trajectoires d'usage de drogues et de délinquance. Dans Guyon, Brochu, Landry (sous la direction de). *Les jeunes et les drogues. Usages et dépendances*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. Ch. 8.
- CINR (1986). *Nouvel âge...Nouvelles croyances. Répertoire de 25 nouveaux groupes spirituels/religieux*. Éditions Pauline & Médiaspaul.
- Cogan, R. (1998). *Critical thinking: step by step*. Lanham, Md.: University Press of America.
- Costa, A. et Lowery, L-F. (1989). *Thechniques for Teaching Thinking*. Pacific Grobe, CA, Midwest Publications.
- Cousineau, M-M., Brochu, S., Fu Sun (2005). Jeunes en milieu scolaire, drogues et violence. Dans Guyon, Brochu, Landry (sous la direction de). *Les jeunes et les drogues. Usages et dépendances*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. Ch.7.
- Cyr, F. et G. Carbonera (2004). Le devenir des enfants de parents séparés : Bilan d'une réalité complexe. Dans Saint-Jacques, Turcotte, Drapeau, Cloutier (sous la direction de). *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale. Bilan d'une réalité complexe et pistes d'action*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. Ch. 1, 3-31.
- Dandurand, R.-B. (1994). Divorce et nouvelle monoparentalité. Dans Dumont, Langlois, Martin. (sous la direction de). *Traité des problèmes sociaux*. Montréal : Institut québécoise de recherche sur la culture. (IQRC)
- Daniel, M-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- De Konick, T. (2006). Pour dépasser le relativisme moral. Dans Ouellet (sous la direction de). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Delpit, L. (2006). *Lesson from teachers*. Journal OF Teacher Education, vol.57, no.3, pp. 220-231

- Desbiens, J.-P. (2004). Le développement d'une pensée critique : un défi éthique et éducatif. Dans Guilbert, Boisvert et Ferguson (sous la direction de). *Enseigner et comprendre*. Québec. Les Presses de l'Université Laval. Chapitre 1, 3-26
- Dolbec, A. et J. Clément (2000). La recherche action. Dans Karsenti et Savoie-Zajc. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP. Ch. 9, 199-224
- Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*. Paris : Éditions Robert Laffont. 276 p.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadershi*. Octobre, p.44-48
- Ennis, R. H. (1993). Criticale Thinking Assessment. *Theory Into Practice*. Vol. 32, no 3, été, p. 179-186.
- Fize, M. (1994). *Le peuple adolescent*. Paris : Éditions Julliard.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la Jeunesse* Paris : Armand Colin/Masson.
- Gauthier, B. (1994). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grand'Maison, J. (1992). *Le drame spirituel des adolescents. Profils sociaux et religieux*. Montréal : Fidès.
- Grand'Maison, J. (1999). *Quand le jugement fout le camp : essai sur la déculturation*. Saint-Laurent, Québec : Fidès.
- Gratton, F. et J. Lazure. (1996). *Les suicides d'être de jeunes québécois*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Guimond-Plourde, R. (1999). *Étude d'une expérience vécue de visualisation : une histoire de sens pour des jeunes du secondaire deuxième cycle*. UQAR, mémoire de maîtrise.
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en science: présentation d'un modèle iconique en vu d'une définition opérationnelle. *The Journal of Educational Thought*, vol.24, n3, décembre, p.195-218
- Guilbert et coll. (1999). *Enseigner et comprendre*. Québec : Les Presses de l'Université Laval

- Gutton, P. (2005). *Moi violent? Pour en finir avec nos idées reçues sur l'adolescence*. Paris: J.C. LaTès.
- Harnadek, A.E. (1996). *La pensée critique en mathématiques : guide d'activités*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Hintermeyer, P. (2005). Des jeunes dans la violence. Dans Jeffrey, Le Breton, Lévis (sous la direction de). *Rite & Passage*. Québec : Presses de l'Université Laval
- Hone, G. et J. Mercure (1996). *Les adolescents : Les encourager, les protéger, les stimuler*. Outremont, Québec : Novalis.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hurtubise, R. (2005). Intervention sociale, normativité familiale et changement. Continuer et repenser le familial. Dans Ouellette, Joyal, Hurtubise. (sous la dir. de). *Familles en mouvance : quels enjeux éthiques ?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Inchauspé, P. (1997) *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory and social issues* (pp. 74-89). New York: Holt, Rinehard and Winston.
- Krishnamurti, J. (1982). *Réponses sur l'éducation*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Laliberté, J. (1995). « L'école et le développement de la pensée critique », dans Jean-Pierre Goulet (dir), *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 305-317
- Lafortune, L » (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. Doudin, P-A., Pons, F. et D-R, Hancock (2004). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. et Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervenant. Dans Pallascio, Daniel, Lafortune (sous la direction de). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Chapitre 5, 108-128
- Lee, D.E. (2006). *Academic Freedom, Critical Thinking and Teaching Ethics. Arts And Humanities In Higher Education*, vol.5, no.2, pp.199-208
- Le Camus, J. (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris: Odile Jacob.
- Lefebvre, P. et P. Merrigan (1998). *Les antécédents familiaux, le revenu familial, le travail de la mère et le développement de l'enfant*. Direction générale de la recherche appliquée. Développement des ressources humaines Canada.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal : Éditions Guérin.
- Lemieux, D. (2005). L'accompagnement des familles : jusqu'où, pourquoi? Dans Ouellette, Joyal, Hurtubise (sous la direction de). *Familles en mouvance : quels enjeux éthiques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Leroux, G. (2004). Liberté et spiritualité: Vers un nouvel équilibre dans le projet éducatif contemporain dans Denis Breton, *Le développement spirituel en éducation: Actes du colloque tenu à Québec le 11 et 12 novembre 2003*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles. De Boeck Université.
- McPeck, J E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New Ytorck. St. Martin's Press.
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337.
- Meirieu, P. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris: Desclée de Brouwer.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1986). *Programme d'Études. Enseignement moral second cycle du secondaire*, MEQ, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Les États Généraux sur L'Éducation. 1995-1996. Exposé de la situation*, MEQ, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Les États Généraux sur L'Éducation. 1995 – 1996. Rapport de synthèse des conférences régionales*. MEQ, Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. MEQ, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Réaffirmer l'école*. MEQ, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Décroche tes rêves*. MEQ, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine du développement personnel*. MELS, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Le programme d'études. Éthique et culture religieuse*. MELS, Québec.
- Morin, L. (1985). *Éduquer à la paix*. Québec. Les Éditions Saint-Yves.
- Mucchielli, A. (1998). *Nouvelles méthodes d'étude des communications*. Paris : Armand Colin
- Natanson, M. (1998). *Des adolescents se disent. Voyage au pays des adolescents ordinaires*. Paris: De Boëck et Larcier.
- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ouellet, F. (2006). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école ?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pallascio, R. (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal : Guérin.
- Paris, C. et Y, Bastarache (1992). *Initiation à la pensée critique*. Québec: Les Éditions C.G. enr.
- Paris, C. et Y, Bastarache (1995). *Philosopher : pensée critique et argumentation*. Québec : Les Éditions C.G. inc. 369 p.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris: Éditions Autrement.

- Paul, R. W. (1992). *Critical Thinking: What, Why, and How. New Directions for Community Collèges*. Printemps, no 77, p.3-24
- Peeters, P. (2005). *Les adolescents difficiles et leurs parents*. Bruxelles : De Boeck et Lacier.
- Pépin, L. (2005). Qu'est-ce qu'une famille? Dans Ouellette, Joyal, Hurtubise (sous la direction de). *Familles en mouvance: quels enjeux éthiques*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Piaget, J. (1963). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1984). *Le langage et la pensée chez l'enfant: Études sur la logique de l'enfant*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Piette, J. (2003). Développer la pensée critique des élèves par l'éducation aux médias. *Vie pédagogique*, no.129, 42-46
- Pires, P.A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Poupart, Groulx, Mayer, Deslauriers, Laperrière, Pires (1998). *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation: analyse du discours pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Robert, J. (2005). *Le sexe en mal d'amour. De la révolution sexuelle à la régression érotique*. Québec : Les Éditions de l'Homme.
- Romano, G. (1995). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves. Dans Jean-Pierre Goulet (dir.), *Enseigner au collégial*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 289-298
- Roy, A. (2005). *Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiants-maîtres au primaire à l'occasion d'un cours en mathématique présenté selon une approche philosophique*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

- Roy-Bureau, L. (2002). L'éducation du caractère ou Le retour de l'apprentissage de la vertu. Dans Nancy Bouchard, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. Chapitre 3, p.85-102.
- Sasseville, M. (1999). L'exercice de la pensée critique. Dans Guilbert, Boisvert, Ferguson (sous la dir. de). *Enseigner et comprendre*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. Chapitre 19, 291-303.
- Sauvé, L. (1997). Pour une recherche de type critique en éducation relative à l'environnement. Dans Baudoux et M. Anadon (sous la dir. de.). *La recherche en éducation, la personne et le changement social*. Les Cahiers du LABRAPS – Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires, Université Laval, Vol. 23. p. 103-122.
- Savard, A. et É. Morin. (2005). Amorce d'une pensée critique au primaire. *Vie pédagogique*. Supplément électronique, 17 mai, p.1-8
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP. Ch. 8, 171-198
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans Anadon, Lhostie (sous la direction de). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université Laval.
- Schleifer, M. (1998). *La formation du jugement*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sheehy, D. (1999). Pensée critique et enseignement des sciences : le cas des parasciences. Dans Guilbert, Boisvert, Ferguson (sous la dir. de). *Enseigner et comprendre*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. Ch. 12, 181-211.
- Siegel, H. (1988). *Education Reason: Ratonality, Critical Thinking, and Education*. New-York: Routledge.
- Tahon, M-B. (1995). *La famille désinstitutionnée*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Therrien, D. (2005). *Expérimentation d'un atelier pour développer la pensée critique chez les étudiants du baccalauréat en sciences infirmières dans le contexte d'un cours de santé mentale*. Université du Québec à Rimouski.

- Vitaro, F. et R, Carbonneau (2000). « La prévention de la consommation abusive ou précoce de substances psychotropes chez les jeunes », *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, dans F, Vitaro et C, Gagnon, Montréal : Presses de l'Université du Québec. Ch. 7, 335-378.
- Vitaro, F., Beaumont, H., Maliantovitch, K., Tremblay, R. E. et Pelletier, D. (1997). *Consommation des psychotropes chez les adolescents: prévalence et âge d'initiation*. *Psychotropes*, 3, 41-52.
- Watters, D. (2007). *Éthique et culture religieuse : un outil de réflexion inédit*. *Vie pédagogique* no 143 Avril-Mai 2007.
- Widlöcher, D. (1998). *Psychanalyse et psychothérapies*. Paris : Flammarion.
- Zakhartchouk, J-M. (1999). *L'enseignant : un passeur culturel*. Paris : Édition Sociale Française.

